

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika předškolního věku

**METODY PRÁCE PRO DĚTI S ODKLADEM**  
**POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY**

**METHODS OF WORK FOR CHILDREN WITH**  
**THE POSTPONED COMPULSORY SCHOOL**  
**ATTENDANCE**

**Bakalářská práce:** 12-FP-KSS-2024

**Autor:**

Bc. Gabriela Nováková

**Podpis:**

---

**Vedoucí práce:** Mgr. Alžběta Kratochvílová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
68	7	0	6	35	2

V Liberci dne: 26. 6. 2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2011/2012

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Gabriela Nováková**  
Osobní číslo: **P10000802**  
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**  
Název tématu: **Metody práce pro děti s odkladem povinné školní docházky**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### **Z á s a d y   p r o   v y p r a c o v á n í :**

Cíl bakalářské práce: Zmapovat metody práce s dětmi s odkladem povinné školní docházky, zjistit využívání těchto metod učitelkami mateřských škol a zjistit formu jejich přístupu k dítěti s odkladem povinné školní docházky.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

---

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J., 1998. Metoda dobrého startu. 1. vydání. Ostrava: Kasimo. ISBN 80-902497-0-1.**

**BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P., 2004. Je vaše dítě připraveno do první třídy? 1. vydání. Brno: Computer Press. ISBN 80-722-6637-3.**

**KUTÁLKOVÁ, D., 2005. Jak připravit dítě do první třídy. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1040-4.**

**MATĚJČEK, Z., 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0870-1.**

**ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2007 Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. Dotisk 5. vydání. Praha: D+H. ISBN 978-80-903869-3-8.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Alžběta Kratochvílová**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **1. dubna 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Metody práce pro děti s odkladem povinné školní docházky  
**Jméno a příjmení autora:** Bc. Gabriela Nováková  
**Osobní číslo:** P10000802

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 26. 6. 2013

---

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Alžbětě Kratochvílové, za její odborné vedení, věcné připomínky, podnětné rady, trpělivost a osobní podporu v průběhu zpracování bakalářské práce.

V Liberci dne: 26. 6. 2013

---

**Název bakalářské práce:** Metody práce pro děti s odkladem povinné školní docházky

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Gabriela Nováková

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2012/2013

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Alžběta Kratochvílová

**Anotace:**

Bakalářská práce se zabývá problematikou dětí s odkladem povinné školní docházky navštěvujících běžné mateřské školy. Cílem bylo zmapovat metody práce s dětmi s odkladem povinné školní docházky, zjistit využívání těchto metod učitelkami mateřských škol a stanovit formu jejich přístupu k dítěti s odkladem povinné školní docházky. Práce byla rozčleněna na dvě hlavní části. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí odborných zdrojů popisovala základní údaje o vývoji předškolního dítěte a informace o metodách práce vhodných pro děti s odkladem povinné školní docházky. Dále práce objasňovala základní pojmosloví z oblasti odkladu povinné školní docházky a její související legislativu. Praktická část zjišťovala pomocí dotazníku údaje o formách přístupu učitelek k dětem s odkladem povinné školní docházky, používaných metodách při vzdělávání dětí s odkladem a o vzdělávacích oblastech těchto dětí. Dotazník vyplňovalo 48 učitelek mateřských škol. Výsledky realizovaného průzkumu ukázaly, že dvě třetiny dětí s odkladem povinné školní docházky jsou vzdělávány na základě pedagogických zkušeností učitelek mateřských škol a jedna třetina jich je vzdělávána podle některého z programů, metod vytvořených odborníky. Nejčastěji užívanou metodou byla Metoda dobrého startu. Hlavním přínosem práce bylo získání přehledu o metodách a programech vhodných pro děti s odkladem školní docházky, o využívání těchto metod, programů učitelkami mateřských škol, o formách přístupu k dětem s odkladem a o oblastech, ve kterých vykazují oslabení.

**Klíčová slova:** odklad povinné školní docházky, děti předškolního věku, metody a programy práce, mateřská škola, učitelka, formy přístupu, výchova, vzdělání.

**The title of the bachelor thesis:** Methods of work for children with the postponed compulsory school attendance

**Written by:** Bc. Gabriela Nováková

**Academic year:** 2012/2013

**The bachelor's thesis' supervisor:** Mgr. Alžběta Kratochvílová

**Annotation:**

This bachelor thesis focuses on issues of children attending common nursery schools whose compulsory school education has been postponed. The aim of this work is to map the methods of work with children with such a postponement, find out if the nursery teachers do apply this methods and determine their type of attitude. This work is formed by two main parts. The theoretical part describes the basic facts about the development of pre-school child and provides information about methods of work suitable for children whose compulsory education has been postponed. The terms concerning this issue together with related legislation are also clarified in this work. A questionnaire has been used in the practical part and has enabled to find out more about the methods used by the nursery teachers teaching children postponed of school. It has also obtained information about the educational areas of these children. The information has been gathered from 48 nursery teachers. The finding reveals that the most used method is The Method of Good Start. The results show that two thirds of such children are being taught on basics of pedagogical experience of nursery teachers and one third is educated according to one of the programs and methods created by experts. The main benefit of this work can be seen in acquiring general knowledge of methods and educational training programs suitable for children with postponement. Surveying the methods that are used in reality and the approach of nursery teachers in the field where weak points can be seen is considered highly useful as well.

**Key words:** postponement of compulsory education, preschool-age children, methods and programs of work, nursery school, teacher, the types of attitude, upbringing, education.

**Bezeichnung der Bakkalaureusarbeit:** Arbeitsmethoden für Kinder mit der Verlegung der Schulpflicht

**Vorname und Familienname des Autors:** Bc. Gabriela Nováková

**Akademisches Jahr der Angabe der Bakkalaureusarbeit:** 2012/2013

**Leiter der Bakkalaureusarbeit:** Mgr. Alžběta Kratochvílová

### **Zusammenfassung**

Die Bakkalaureusarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der Kinder mit der Verlegung der Schulpflicht, die die laufenden Kindergärten besuchen. Der Zweck ist die Arbeitsmethoden mit den Kindern mit der Verlegung der Schulpflicht aufzuzeichnen, die Auswertung dieser Methoden von der Lehrerinnen der Schulgärten zu feststellen und die Form ihres Einlasses zum Kind mit der Verlegung der Schulpflicht zu festsetzen. Die Arbeit ist auf zwei Hauptteile zerlegt. Es handelt sich um den theoretischen Teil, der mit der Hilfe der Fachquellen die Grundangaben über die Entwicklung des vorschulpflichtigen Kindes und die Informationen über die passenden Arbeitsmethoden für die Kinder mit der Verlegung der Schulpflicht beschreibt. Die Arbeit klärt weiter Grundterminologie aus dem Bereich der Schulpflichtverlegung und ihre zusammenhängende Legislative auf. Der praktische Teil stellt mit der Hilfe des Fragebogens die Angaben über die Einlassformen der Lehrerinnen zu den Kindern mit der Verlegung der Schulpflicht, über die verwendbaren Methoden bei der Bildung der Kinder mit der Verlegung und über die Bildungsgebiete dieser Kinder fest. Der Fragebogen haben 48 Lehrerinnen der Schulgärten ausgefüllt. Die Durchforschungsergebnisse haben gezeigt, dass zwei Drittel der Kinder mit der Verlegung auf dem Grund der pädagogischen Erfahrungen der Lehrerinnen des Kindergartens ausgebildet sind. Ein Drittel ist nach einigen von Programmen, Methoden, die die Fachmänner geschaffen haben, ausgebildet. Am häufigsten verwendete Methode ist die Methode des guten Starts. Der Hauptbeitrag der Arbeit liegt in Gewinn der Übersicht über die Methoden, Programme, die für die Kinder mit der Schulpflichtverlegung geeignet sind, über die Ausnutzung dieser Methoden, Programme, von den Lehrerinnen der Kindergärten, über die Formen des Einlasses zu den Kindern mit der Verlegung und über die Gebiete, in welchen die Kinder Schwierigkeiten haben.

**Schlüsselwörter:** Verlegung der Schulpflicht, Kinder des vorschulpflichtigen Alters, Arbeitsmethoden und Arbeitsprogramme, Kindergarten, Lehrerin, Einlass, Beziehung, Bildung



# OBSAH

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....	11
SEZNAM ZKRATEK.....	12
ÚVOD .....	13
TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	15
1 Předškolní období.....	15
1.1 Předškolní věk z hlediska vývoje dítěte.....	15
1.1.1 Vývoj grafomotoriky a řeči v předškolním věku .....	17
1.1.2 Kognitivní vývoj v předškolním věku.....	19
1.1.3 Emoční vývoj a socializace předškolního dítěte .....	21
1.2 Školní zralost a školní připravenost.....	22
1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	25
2 Odklad povinné školní docházky .....	28
2.1 Odklad povinné školní docházky z pohledu legislativy .....	28
2.1.1 Dodatečný odklad školní docházky .....	30
2.2 Diagnostika dítěte s odkladem povinné školní docházky .....	30
3 Metody práce pro děti s odkladem povinné školní docházky .....	33
3.1 Metoda dobrého startu .....	33
3.2 Škola před školou 1.....	35
3.3 Program HYPO.....	36
3.4 Stimulační program Maxík .....	37
3.5 Metoda Brigitte Sindelarové .....	38
3.6 Programy Pavly Kuncové KUPREV a KUMOT.....	38
3.7 Dennisonova metoda.....	39
3.8 Feuersteinova metoda .....	39
PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE .....	41
4 Cíl bakalářské práce .....	41

4.1	Předpoklady bakalářské práce .....	41
5	Použité metody a průběh průzkumu .....	41
6	Popis zkoumaného vzorku .....	42
7	Výsledky průzkumu a jejich interpretace .....	43
7.1	Prezentace výsledků z realizovaného průzkumu .....	43
7.2	Vyhodnocení předpokladů .....	56
8	Slovní shrnutí výsledků realizovaného průzkumu .....	59
	ZÁVĚR .....	61
	NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ .....	63
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	65
	SEZNAM PŘÍLOH .....	68

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Metody, programy osvojené respondenty (viz s. 46)

Tabulka č. 2: Tabulka odpovědí, kterým oblastem věnují respondenti nejvíce času při rozvoji dětí s OŠD (viz s. 50)

Tabulka č. 3: IVVP vytvářený respondenty pro děti s OŠD (viz s. 51)

Tabulka č. 4: Oblasti podle jejich zařazení do IVVP (viz s. 53)

Tabulka č. 5: Oblasti nejčastějších potíží dětí s OŠD (viz s. 55)

Tabulka č. 6: Vyhodnocení předpokladů (viz s. 58)

Graf č. 1: Věkové rozpětí respondentů (viz s. 42)

Graf č. 2: Dosažené vzdělání respondentů (viz s. 44)

Graf č. 3: Délka odpracované pedagogické praxe (viz s. 45)

Graf č. 4: Způsoby vzdělávání dětí s OŠD (viz s. 47)

Graf č. 5: Stimulace podle metod, programů vytvořených odborníky (viz s. 49)

Graf č. 6: Na jakém základě tvoří učitelky IVVP pro děti s OŠD (viz s. 52)

Graf č. 7: Oblasti podle jejich zařazení do IVVP (viz s. 54)

## SEZNAM ZKRATEK

OŠD:	odklad školní docházky
IVP:	individuální vzdělávací plán
IVVP:	individuální výchovně-vzdělávací plán
ADHD:	porucha pozornosti s hyperaktivitou
HYPO:	název programu, složený z počátečních slabik slov hyperaktivita a pozornost (viz s. 36)
KUPREV:	název programu, složený z počáteční slabiky příjmení autorky a slova prevence (viz s. 38, 39)
KUMOT:	název programu, složený z počátečních slabik příjmení autorky a slova motorika (viz s. 38, 39)
MŠ:	mateřská škola
RVP PV:	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
MV:	ministerstvo vnitra
PPP:	pedagogicko-psychologická poradna
ČŠI:	Česká školní inspekce

## ÚVOD

Tématem předložené bakalářské práce jsou metody práce pro děti s odkladem povinné školní docházky. Téma bylo zvoleno s ohledem na studovaný obor autorky a na vysoké procento dětí, kterým je každoročně z jakéhokoliv důvodu udělen odklad povinné školní docházky.

Cílem předložené bakalářské práce je zmapovat metody práce s dětmi s odkladem povinné školní docházky, zjistit využívání těchto metod učitelkami mateřských škol a formu jejich přístupu k dítěti s odkladem povinné školní docházky.

Předmětem průzkumu předložené bakalářské práce je, zda učitelky mateřských škol pracují s dětmi s odkladem povinné školní docházky na základě metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm a vypracovaného individuálního výchovně-vzdělávacího plánu. Bakalářská práce vychází z předpokladu, že více než polovina učitelek mateřských škol pracuje s dětmi s odkladem povinné školní docházky na základě metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm. S těmito dětmi pracují na základě vypracovaného individuálního výchovně-vzdělávacího plánu, ve kterém se zaměřují na rozvoj oslabených dílčích funkcí dítěte. Pro ověření předpokladu byla pro předloženou bakalářskou práci zvolena metoda kvantitativního výzkumu, dotazník.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V úvodu teoretické části bakalářské práce se autorka zabývá podrobnou charakteristikou předškolního věku dítěte z hlediska vývojové psychologie, jeho kognitivním, emočním i socializačním vývojem. Další kapitola teoretické části je věnována školní zralosti a připravenosti dítěte z hlediska jeho fyzických, psychických, sociálních, emočních a pracovních dispozic. V předložené práci jsou uvedeny předpokládané výstupy předškolního vzdělávání v podobě klíčových kompetencí dítěte z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále je teoretická část bakalářské práce zaměřena na proces odkladu povinné školní docházky a jeho legislativu, na pedagogickou diagnostiku dítěte předškolního věku z hlediska pracovní náplně pedagoga mateřské školy. Závěr teoretické části bakalářské práce je věnován jednotlivým metodám práce pro děti s odkladem povinné školní docházky.

V praktické části bakalářské práce je představen průzkum založený na užití metody dotazníku a jeho následné zpracování pomocí grafů a tabulek. Zveřejněný výzkum

v praktické části práce se uskutečnil prostřednictvím vzorku respondentů, tvořeného učitelkami mateřských škol. Respondenty byly učitelky mateřských škol z Turnova a jeho okolí. Součástí bakalářské práce jsou navrhovaná opatření a seznam použitých zdrojů.

Práce je určena pro posluchače katedry sociálních studií oboru speciální pedagogiky, kteří se zabývají tematikou odkladu povinné školní docházky. Shromážděné údaje a poznatky mohou být přínosem učitelkám mateřských škol, které se chtějí seznámit s odlišnými metodami práce pro děti s odkladem povinné školní docházky, než samy používají. V neposlední řadě je tento text určen i rodičům dětí s odloženou školní docházkou, kteří hledají pro své dítě optimální metodu jeho rozvoje.

# TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

## 1 Předškolní období

Úvod bakalářské práce věnujeme předškolnímu období z hlediska vývojové psychologie, abychom si v první kapitole předložené práce definovali předškolní věk jako jednu z vývojových etap lidského života. Charakteristikou předškolního věku si uvědomíme, jakým vývojem v oblasti kognitivní, emoční i sociální dítě prochází, než se dostane do vývojové fáze mladšího školního věku. Na přelomu těchto dvou fází jsou jeho znalosti, schopnosti a dovednosti posuzovány ze strany rodičů i pedagogů. Rozhoduje se, zda je dítě dostatečně zralé a připravené, zda jsou jeho funkce natolik rozvinuté, aby mohlo vstoupit na cestu vzdělanosti. Školní zralosti a připravenosti je věnován závěr první kapitoly, ve které je charakterizována tělesná, psychická, emoční a sociální zralost. Zaměříme se také na to, jak je vnímána z hlediska legislativy Rámcovým vzdělávacím programem předškolní výchovy.

### 1.1 Předškolní věk z hlediska vývoje dítěte

Vývoj člověka od jeho narození až po dospělost prochází fázemi, které jsou charakteristické ontogenetickými změnami. Již od početí, resp. od narození se dítě vyvíjí podle určitých zákonitostí odvozených na základě pozorování psychologů. Každá fáze vývoje člověka byla popsána znaky, které jednotlivé období ontogeneze charakterizují. Vývojová specifika předškolního období jsou nejčastěji zastoupena v oblastech fyzického, sociálního, emocionálního, kognitivního a jazykového vývoje dítěte. To, jak se dítě v jednotlivých fázích vyvíjí, je dáno faktory, které vycházejí z individuality jedince (genetika, zdravotní stav,...) a z prostředí, ve kterém vyrůstá.

Předškolní věk můžeme definovat z hlediska legislativy jako období před nástupem do školy. Definice je založena na faktu, kdy není zákonem stanovena povinnost nastoupit k předškolnímu vzdělávání. Langmeier a Krejčířová definují předškolní období už od narození až po vstup do první třídy základní školy. V užším slova smyslu je to vývojové období, kdy dítě chodí do mateřské školy (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 84). Podle Vágnerové je to období lidského života od 3 do 6 až 7 let věku dítěte. Vývojová fáze je ukončena nástupem dítěte do školy, nikoliv jeho věkem. Pro děti předškolního věku je důležitá hra. Při hře se učí spolupracovat, komunikovat, sdílí

společnou aktivitu (Vágnerová 2007, s. 78). Předškolní období můžeme také definovat jako věk hry. Vyvíjí-li se dítě optimálně, vstupuje do školních lavic v 6 letech. Je-li dítě více hravé, má problémy s výslovností hlásek, z hlediska procesu socializace je nezralé nebo má zdravotní problémy, prodlouží si předškolní období odkladem školní docházky o jeden rok.

Dítě se v předškolním období vyvíjí po stránce pohybové, tělesné, intelektové, emoční i společenské. Z hlediska fyzické stránky je typickým znakem dětí ve věku 5–6 let výměna mléčných zubů za stálé. Somatickými změnami dochází k přeměně tělesných proporcí. Prodlužuje se výška postavy a délka končetin. Při správné životosprávě se postava dítěte zeštíhluje. Na změně postavy se podílí i pohybová aktivita dětí. Děti jsou v tomto období velmi pohyblivé. Můžeme říci, že působí dojemem neunavitelnosti. Pohyb je pro ně přirozenou aktivitou, při které dochází k zdokonalování hrubé motoriky, koordinace pohybu, obratnosti i rovnováhy. Mimo přirozený pohyb jsou děti některými rodiči podporovány k přiměřeným sportovním činnostem. Je to vývojové období, kdy se mnohé děti zbavují strachu z vody, jsou schopné do vody skákat, potopit se a ty zdatnější z nich se naučí i plavat. Dalšími oblíbenými sporty, kterým se děti v předškolním období učí, jsou jízda na kole, lyžích a bruslích. Právě posledně zmíněné dovednosti jsou spojené s pohybovou koordinací a s udržením rovnováhy.

Podle Langmeiera a Krejčířové dochází z hlediska motorického vývoje u dítěte v předškolním věku ke zdokonalování pohybové obratnosti. Koordinace pohybů dítěte se zlepšuje a pohyby dítěte jsou plynulejší. Předškolní dítě hbitě utíká, skáče, seběhne ze schodů, vyleze po žebříku, stojí na jedné noze, skáče z menší výšky, hází míčem, mnohé děti zvládají jízdu na kole i na lyžích, zbavují se strachu z vody. Hrubá motorika dítěte se pohybovými aktivitami zdokonaluje. V období 3–6 let se dítě stává samostatnější v sebeobslužných činnostech. Oproti předešlému vývojovému období se tyto činnosti stávají dokonalejšími. Dítě je schopno samo se najíst, umýt ruce, čistit zuby, dojit si na toaletu, kde potřebuje jen malou pomoc. Zvládá oblékání, svlékání i obouvání, přestože je zprvu nutný dohled a pomoc s částmi oděvu a orientací bot (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 85). Zručnost dítěte se projeví také při hraní s různými druhy stavebnic, skládání puzzle, modelování, tvoření z papíru, hraní s pískem, navlékání korálků. Dochází tak k posilování koordinace ruky a oka a jemné motoriky neboli vizuomotoriky, která je důležitá při kresbě a nácvičku psaní.



### 1.1.1 Vývoj grafomotoriky a řeči v předškolním věku

Z hlediska vývoje dítěte kresba vypovídá o jeho psychické a mentální úrovni. Matějček uvádí, že *„výtvarné projevy dítěte jsou jakýmsi hmatatelným svědectvím o jeho duševním vyspívání – dělají radost rodičům a i psychologové je studují se zvláštním zálibám. Vypovídají totiž o světě dítěte mnohdy to, co ono samo slovy ani vyjádřit nemůže“* (Matějček 2005, s. 147). Z pozorování dětských kreseb můžeme usuzovat, že kolem třetího roku věku zvládne dítě kreslit čáry v různém směru, nejčastěji kruhové podoby. Ve čtyřech letech kreslí křížek, poté následuje ve vývoji kresby čtverec a trojúhelník. Podobu geometrických tvarů dítě využívá při výtvarném ztvárnění lidí, věcí, ale i domů.

Vágnerová uvádí, že kresbou předškolní děti vyjadřují svůj názor na svět a prostřednictvím kresby zachycují realitu tak, jak jí dítě rozumí. Podle Vágnerové rozlišujeme tři fáze vývoje dětské kresby. V batolecím věku dítě prochází nesymbolickou, senzomotorickou fází, kdy je pro dítě více zajímavá grafomotorická činnost, tj. čmárání než samotný výsledek. V další fázi dítě přechází na symbolickou úroveň. Dítě si začíná uvědomovat, že jeho kresba *„může být prostředkem k zobrazení reality, stává se symbolem. Grafomotorický produkt bývá dodatečně pojmenován, obvykle na základě nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt“* (Vágnerová 2007, s. 83, 84). Třetí fází je fáze primárního symbolického vyjádření, kdy dítě úmyslně pomocí kresby vyjadřuje realitu, něco konkrétního. Velmi typický ve vývoji předškolního dítěte je vývoj kresby lidské postavy, který je znakem mentální a psychické úrovně dítěte. Ve třech letech kreslí dítě tzv. hlavonožce, kdy dominantním znakem kresby je zobrazení hlavy a obličeje. V období mezi čtvrtým a pátým rokem kreslí děti postavu člověka ve stádiu subjektivně fantazijního zpracování. Typické pro toto stádium jsou průhledné kresby, kdy dítě zobrazuje to, co je pro něj důležité. V posledním stádiu dítě přechází do reálného zobrazení člověka. Lidská postava se čím dál víc podobá skutečné postavě (Vágnerová 2007, s. 83, 84).

V předškolním období sledujeme nejen to, co dítě kreslí, tj. kresbu z hlediska jejího obsahu, ale také to, jak je kresba realizována neboli kresbu z hlediska jejího provedení, plynulost čar, jejich přesnost a vedení. Během samotného aktu kreslení je nutné sledovat, jaký má dítě úchop psacího náčiní, zda je jeho ruka uvolněná a netlačí tužkou do podložky (papíru). Způsob úchopu tužky, uvolnění ruky, tlak na podložku ovlivňují grafomotorickou schopnost při pozdější výuce psaní v první třídě základní školy.

Rovněž mají vliv na kvalitu psaného projevu, jeho vzhled, rychlost. Špatně naučený stereotyp držení psacího náčiní v předškolním věku se v pozdější době obtížně přecvičuje.

S grafomotorickými činnostmi, sebeobsluhou, spontánní i řízenou hrou a dalšími aktivitami souvisí schopnost dítěte užívat pravou a levou ruku. V průběhu předškolního období by mělo u dítěte dojít k vyhranění lateralit, tj. dítě by mělo začít upřednostňovat používání jednoho z párových orgánů, zejména ruky, ale také smyslových orgánů a nohy. Podle toho, jakou ruku dítě preferuje, označujeme jej za praváka, leváka nebo ambidextra. Zelinková uvádí, že již u tříletého dítěte může být patrná preference jeho ruky. Dítě vykonává různé činnosti a úkoly složitější na koordinaci lépe a snadněji jen jednou rukou, pravou nebo levou (Zelinková 2011, s. 104, 105). Možnost střídat ruce je dítěti tolerována do šesti let jeho věku. Při nástupu dítěte do školy by měla být jeho lateralita zřejmá tak, aby se u dítěte nevyskytly problémy při výuce psaní. Děti preferující levou ruku bychom neměli přeučovat tak, jak tomu bylo v minulosti. Násilné přeučování vede ke vzniku specifických poruch učení, koktání a neuróz.

V předškolním věku dochází k velkému pokroku ve vývoji verbálních schopností. Řečový vývoj závisí na vrozených dispozicích jedince a na sociokulturním prostředí, ve kterém žije. Rozvíjení verbálních schopností je ve velké míře ovlivňováno rodinou dítěte. Přiměřená řečová podnětnost rodiny, mluvní vzor rodičů, získání aktivní a pasivní slovní zásoby jsou faktory ovlivňující řečový projev dítěte. Pro zdárný řečový vývoj, který by měl být ukončen před nástupem do školy, je nutné rozvíjet řeč dítěte komplexně v jednotlivých jazykových rovinách. Správná výslovnost závisí nejen na sluchovém rozlišování jednotlivých hlásek, ale i na motorické obratnosti. Řeč dítěte se rozvíjí také z hlediska gramatické stavby věty, skloňování a používání slovních druhů. Neméně důležité je také to, aby dítě rozumělo řeči a svou řeč využívalo v sociálním kontextu.

Tříleté dítě má již velkou aktivní i pasivní slovní zásobu, ve své mluvě používá souřadná souvětí, ke konci třetího roku věku se v jeho řeči objevují i souvětí podřadná, ale jeho výslovnost je nedokonalá. Výslovnost dětí v tomto období je charakteristická nahrazováním a vynecháváním hlásek. Obecně mluvíme o dětské patlavosti neboli dyslálii, která by měla u dítěte vymizet před nástupem do školy. Při rozvoji řeči je důležité číst dítěti pohádky, říkanky, zpívat písničky, jejichž prostřednictvím dochází

k rozvoji řečového projevu, k obohacení slovní zásoby a posílení jazykového citu. V předškolním období začíná dítě používat řeč k regulaci svého chování. S vývojem řeči souvisí nárůst poznatků o sobě samém, ale i o světě, dítě se začíná v rámci rodiny osamostatňovat. Předškolní děti rády pomáhají – ohlašuje se potřeba specificky lidské činnosti (Langmeier 1991, s. 77). Zametáním, pomocí při vaření i otírání stolu a dalšími činnostmi si děti zdokonalují svoji zručnost, motorickou obratnost, trénují pozornost, myšlení a osvojují si novou slovní zásobu. Dochází k všestrannému rozvoji dítěte.

### **1.1.2 Kognitivní vývoj v předškolním věku**

Vývoj kognitivních funkcí je dán zráním centrální nervové soustavy. Tak, jak se dítě vyvíjí v čase, postupně dozrávají i jeho poznávací schopnosti. Kognitivní předpoklady dítěte jsou rozvíjeny na základě jeho pozorování, objevování a zkoumání světa, jenž jej obklopuje. Dvojnásobně zde platí obecné pravidlo, že vývoj každého dítěte je ryze individuální a je ovlivněn vrozenými předpoklady a vnějšími faktory. Některé dítě vyzrává rychleji, jiné pomaleji. Individuální vývoj dítěte souvisí s množstvím předkládaných i náhodně získaných podnětů a s chutí a zájmem je prozkoumávat. Dítě je od přírody zvědavé. Svoji zvědavostí si zajistí přiměřené podněty nutné k jeho rozvoji. Úroveň vyspělosti poznávacích procesů je úzce spjata se smyslovou percepcí. Dítě vnímá svět kolem sebe zrakem, sluchem, hmatem, ale i čichem a chutí. Nejen kvalita vnímání zrakových a sluchových vjemů ovlivňuje rozvoj schopností dítěte, ale i následný čin a pohyb. Kutálková uvádí „*samo vnímání nestačí, není-li zapojeno i tělo. Teprve na konkrétních zkušenostech s reálným světem může vyrůst představivost, myšlení, řeč mluvená a později i čtená a psaná, fantazie a schopnost chápat i informace zprostředkované*“ (Kutálková 2005a, s. 45). Bednářová a Šmardová zařadily oblast sluchového a zrakového vnímání do skupiny kognitivních předpokladů, kam také řadí vnímání prostoru a času, řeč, vizuomotoriku a grafomotoriku a základní matematické představy. Na základě stimulace těchto oblastí dochází k rovnoměrnému rozvoji rozumových schopností u dítěte předškolního věku tak, aby zvládlo nároky základní školy (Bednářová, Šmardová 2011, s. 3).

Podle Zelinkové se vývoj rozumových schopností vzájemně ovlivňuje s vývojem dalších psychických funkcí. Zelinková vychází z J. Piageta, který uvádí, že se dítě ve věku dvou až sedmi let nachází v předoperačním období, kdy zcela nechápe svoje myšlenkové operace. V období kolem čtyř let věku přechází dítě z úrovně předpojmového symbolického myšlení, kdy myslí a uvažuje v tzv. předpojmech, do

úrovně vyššího názorového intuitivního myšlení, které je typické pro předškolní děti. Děti v tomto období uvažují v celostních pojmech a jsou schopny vyvozovat závěry (Zelinková 2011, s. 96, 97).

Vágnerová uvádí typické znaky uvažování dítěte v předškolním věku. Určující je, jakým způsobem dítě nahlíží na svět, vybírá informace a informace zpracovává. Ulpívá-li dítě na jednom nápadném znaku, který považuje za podstatný, a ostatní mnohdy významnější znaky přehlíží, jedná se o způsob centrace. Dalším způsobem nahlížení na svět je egocentrismus, kdy dítě ulpívá na subjektivním názoru. Dítě posuzuje situaci jen z jednoho hlediska. V případě, kdy je dítě vázáno na současnou podobu světa, která pro dítě představuje subjektivní jistotu, jedná se o způsob prezentismu. Posledním způsobem, jak dítě může nahlížet na svět, je fenomenismus. Dítě klade důraz na určitou podobu světa. Svět je pro dítě takový, jak vypadá. Možné způsoby zpracování a interpretace informací jsou magičnost, kdy si reálný svět dítě přikresluje svou fantazií a přáním, antropomorfismus neboli polidšťování, kdy dítě přisuzuje živé vlastnosti neživým věcem. „*Arteficialismus je způsob výkladu vzniku okolního světa*“ (Vágnerová 2007, s. 80). Dítě je přesvědčeno, že každé poznání má jednoznačnou platnost. V životě dítěte je vývoj myšlení dlouhodobým procesem. Dítě v tomto vývojovém období používá jako způsob myšlení analogické a kauzální uvažování. Kauzální uvažování je charakteristické tím, že děti hledají jednoznačné a přímé vysvětlení všech dějů okolo nás. Používají otázku začínající slovem „proč“. Dle Vágnerové je typickým znakem pro myšlení předškoláka útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. U dítěte předškolního věku není vytvořena představa množiny předmětů, dítě má pouze pojem o trvalosti předmětů v prostoru a čase. Předškoláci mají rádi pravidla, vše musí mít řád. Ze svých zkušeností dovedou stanovit jednoduché pravidlo. Dítě v předškolním věku si vysvětluje dění kolem sebe tak, aby pro něj byla realita srozumitelná. Pokud dítě něčemu nerozumí (vysvětlí si to po svém), mohou se u něj objevit nepravdivé lži – konfabulace. Svět fantazie má pro předškoláka velký význam. Fantazií si mnohé děti upravují skutečnost tak, aby byla dle jejich přání a potřeb (Vágnerová 2007, s. 78–83).

Rozumový vývoj dítěte, jeho nabyté zkušenosti a dosažená úroveň zrání centrální nervové soustavy ovlivňují vývoj paměti. Plháková definuje paměť „*jako schopnost zaznamenávat životní zkušenosti*“ (Plháková 2003, s. 193). Paměti je podmíněna způsobilost učit se. Dítě si od útlého věku na základě opakovaných zkušeností a paměti

osvojuje různé dovednosti. Schopnost učit se spojujeme v předškolním období nejčastěji s řečovým projevem dítěte, kdy si dítě umí zapamatovat písničky, říkadla a básničky. S přibývajícím věkem dítěte se obtížnost básniček stěžuje a jejich délka prodlužuje. Dítě v předškolním věku si zdokonaluje paměť posloucháním pohádek s následným převyprávěním. K rozvoji paměti zejména sluchové a zrakové jsou vhodné v tomto věku různé hry, např. pexeso, prodlužované věty a Kimovy hry. Dostatečně rozvinutá paměť je nezbytná při nástupu do základní školy při učení se trivia.

### **1.1.3 Emoční vývoj a socializace předškolního dítěte**

Předškolní děti jsou již více emočně vyrovnané. Po většinu času jsou pozitivně naladěné a prožívají radost. Negativní emoce u předškolních dětí nastávají ve chvíli, kdy se jim nedaří úspěšně dokončit prováděnou činnost, v okamžiku, kdy nedostanou to, co právě chtějí, z důvodu ztráty oblíbené hračky nebo při pocitu ohrožení. Podle Rýdla je v předškolním věku citová vyrovnanost nejpodstatnější. U dítěte je ovlivňována dosaženým stupněm psychických funkcí. Pro dítě v tomto vývojovém období je podstatné prožívat pocit citového zázemí, bezpečí a jistoty (Rýdl 1993, s. 19). Jistotu a bezpečí poskytuje dětem především jejich rodina. V rodině, kde se dítě emočně vyvíjí, vznikají první sociální vztahy, které se postupně rozšiřují o členy širší rodiny a známé. V předškolním období dítě navazuje nové sociální vztahy, zejména nastoupí-li do mateřské školy, uzavírá nová přátelství a komunikuje s vrstevníky.

Emoční vývoj dítěte a osvojení si sociálních dovedností je u každého dítěte individuální a je ovlivněno rodinou, ve které vyrůstá, jejím výchovným stylem, zvyklostmi a sociokulturním prostředím. Z hlediska emocionálního vývoje se od dětí ke konci předškolního období očekává vyrovnanost, sebeovládání, odolnost vůči neúspěchu, porozumění emocím a chování druhých lidí. Socializací si děti osvojují pravidla slušného chování, učí se navazovat mezilidské vztahy, umět se odloučit od rodiny, spolupracovat, respektovat autoritu, umět se přizpůsobit novému prostředí (Bednářová, Šmardová 2011, s. 6, s. 51).

Langmeier a Krejčířová uvádějí tři vývojové fáze socializačního procesu. Fáze sociální reaktivity zahrnuje vývoj emočních vztahů k lidem. Fáze sociálních kontrol zahrnuje vývoj norem chování, které si dítě osvojuje na základě příkazů. Kromě socializace vnějších projevů chování tato fáze obsahuje i socializaci vnitřního prožívání jedince. Vnitřní sociální kontroly chápeme jako svědomí jedince. Vývoj svědomí

u dítěte je ovlivněn vztahem dítěte a rodičů. Do této fáze patří i sebepojetí a emoční vývoj dítěte. Předškolák je schopen popsat své fyzické rysy i to, co má a nemá rád. Sebehodnocení předškoláka je závislé na současné sociální situaci. V tomto věkovém období umí dítě vyjádřit pocity vlastního hodnocení (hrdost, stud, provinění) a je si vědomo významu vlastního úsilí. Z hlediska emočního vývoje dítě tohoto věku začíná rozlišovat a ovládat nejen vlastní emoční prožívání a vyjadřování citů, ale porozumí i citům druhých. V průběhu fáze sociálních rolí si děti osvojují vzorce chování, které společnost od nich očekává a jsou ovlivněny postavením jedince ve společnosti, věkem a pohlavím. V předškolním věku dochází k vývoji sociálních rolí u dětí prostřednictvím jejich hry. U předškolních dětí převládá hra společná – asociativní, která je později nahrazena hrou kooperativní, kdy děti při hře spolupracují, mají rozděleny role a do hry každé dítě přispívá svým dílem. V kolektivu předškolních dětí se objevuje soupeřivost, nadřazenost a podřazenost jedince ve hře. Předškolní věk je obdobím, ve kterém zaznamenáváme nejvýznamnější rozvoj v osvojování si mužských a ženských rolí. Vzorem v chování jsou rodiče, od kterých dítě role přijímá. Přijímání ženských a mužských rolí můžeme vidět i v tom, s jakými hračkami si dítě hraje, jakým hrám dává přednost, jak si vybírá oblečení. Hra předškoláka je rozvinutá, dítě chce vytvořit něco nového. Typickým znakem hry předškolních dětí je, že propojují skutečnost se světem představ a fantazie (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 89–100). Některé děti do své hry přizvou smyšlené kamarády a postavy, které si vytvořily ve své fantazii. U předškolních dětí není nic neobvyklého vést s imaginárním kamarádem rozhovor, projevit k němu své city (Allen, Marotz 2008, s. 112).

## **1.2 Školní zralost a školní připravenost**

Vstup dítěte do školních lavic je velkým mezníkem v životě dítěte a celé jeho rodiny. Dítěti začínají povinnosti, už si nemůže jen hrát a užívat bezstarostné dětství. Je nuceno ráno vstávat, učit se novým znalostem, plnit školní úkoly a připravovat se na vyučování. Začátek nové životní fáze je pro dítě velmi náročný po stránce fyzické, psychické i sociální. Aby dítě ve škole obstálo a bylo úspěšné, je důležité, aby do školních lavic vstoupilo zralé a připravené.

Z literatury se dovídáme, že pojem školní zralost používal Jan Amos Komenský již před 350 lety (Matějček 2005, s. 175). Školní zralost můžeme definovat třemi rovinami. Zralostí v oblasti fyzické, psychické a sociální. Nejvýstižněji definuje pojem školní zralosti Vágnerová, která školní zralost vymezuje „jako dosažení takového stupně

*zralosti různých funkcí, které dítěti umožňují zvládat požadavky výuky v 1. třídě. Zrání dětského organismu, především centrální nervové soustavy, se projevuje různým způsobem: změnou celkové reaktivity, emoční stability a odolnosti vůči zátěži, rozvojem motorické koordinace, ale i změnou zpracování a způsobu uvažování“ (Vágnerová 2007, s. 108).*

V naší práci posuzujeme školní zralost v rovině fyzické, psychické, sociální i emoční a na úrovni pracovních předpokladů. V rovině fyzické hodnotíme školní zralost s ohledem na zdravotní stav dítěte a na jeho tělesné dispozice. Dítě by mělo svým vzrůstem a tělesnou konstitucí přibližně odpovídat průměrné postavě šestiletého dítěte. Pro zajímavost si můžeme uvést tzv. filipínskou míru, která se používá pro odhad školní zralosti. Podle filipínské míry je dítě zralé pro vstup do školy, „*dosáhne-li si rukou přes hlavu na ucho na opačné straně*“ (Budíková 2004, s. 37). Úroveň tělesné zralosti nesmí být podceňována zejména u dětí drobnějšího vzrůstu, u dětí s chronickým onemocněním nebo u dětí se smyslovými vadami. Rok, který mohou děti získat odkladem školní docházky, může být věnován k celkovému posílení jejich organismu tak, aby mohly plnit povinnosti na ně kladené vstupem do 1. třídy (Žáčková, Jucovičová 2007, s. 4, 5).

Školní zralost v rovině psychické posuzujeme z hlediska mentální vyspělosti. Myšlení a uvažování dětí zralých pro vstup do školy je spojeno s realitou a řídí se základními zákony logiky. Děti opouštějí prelogické myšlení, které je typické pro předškolní věk a je řízeno fantazií, aktuálními pocity a egocentristem. Má-li dítě zvládnout každodenní výuku, je důležité, aby umělo koncentrovat pozornost při práci ve vyučovací hodině. S tím souvisí i vývoj paměti, který je závislý na vývoji centrální nervové soustavy. Pro posouzení školní zralosti v psychické rovině nesmíme zapomenout na vývoj v oblasti zrakové a sluchové percepce. Mezi 5. až 7. rokem dochází v oblasti zrakového a sluchového vnímání k vývojovým změnám, které jsou zapotřebí, aby dítě bez problému zvládlo učivo první třídy. Školsky zralé dítě zvládá proces analýzy a syntézy ve sluchovém i zrakovém vnímání, což je nutné pro výuku čtení, psaní a počítání. Důležité je také, aby dítě zvládalo rozpoznávat podobné obrázky, tvary, písmena i číslice. Analýza a syntéza ve zrakovém vnímání znamená, že dítě je schopno celek rozdělit do částí a naopak, např. z různých geometrických tvarů postavit domeček. V případě sluchové analýzy a syntézy by školsky zralé dítě mělo zvládat rozpoznání první a poslední hlásky ve slově. Se sluchovou percepcí souvisí rozvoj řeči.

Při nástupu dítěte do školy by jeho výslovnost měla být srozumitelná, dítě by mělo mluvit v rozvitých větách, gramaticky správně a bez větších obtíží by mělo zvládat vyjádřit děj, např. pohádky. Posuzujeme-li školní zralost, nesmíme zapomenout ani na zvládání předpočetních představ v oblasti číselné řady. Dítě musí zvládat pojmy větší, menší, poslední, první, uprostřed, vyjmenovat základní číselnou řadu (Vágnerová 2007, s. 108–114). Dále se školní zralost u dítěte posuzuje z hlediska orientace v prostoru a čase, znalosti barev a grafomotoriky a s tím souvisejícím vývojem kresby. (Budíková 2004, s. 37, 38).

Chceme-li posoudit školní zralost dítěte z hlediska sociálního a emočního, nacházíme v odborné literatuře autory, kteří tyto dvě stránky školní zralosti oddělují, ale i ty, kteří sociální i emoční hledisko slučují. V naší práci si uvedeme emoční a sociální zralost podle autorů Langmeiera a Krejčířové. Emoční a sociální zralost spolu úzce souvisí. Dítě by mělo být schopno kontrolovat své city a zvládat situace, při kterých dochází k oddálení jeho přání a tužeb. Školní zralost se projevuje také ve schopnosti a vytrvalosti pracovat a plnit požadované úkoly. S tím souvisí i schopnost spolupracovat se spolužáky a sdílet s nimi společné zážitky. Sociálně zralé dítě připravené pro vstup do školy je schopné pobývat delší čas bez rodičů mimo rodinu, umí navázat vztahy s kamarády, je schopné respektovat cizí autoritu a podřídit se jí i přijmout novou sociální roli – roli školáka (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 112,113).

Zralost dítěte pro nástup do školy posuzujeme také z hlediska pracovních návyků a předpokladů nutných pro zdárné plnění školní práce a úkolů. Dítě se musí na zadaný úkol soustředit a po dostatečnou dobu zaměřit svoji pozornost, než je úkol hotov. Vzhledem k pracovním návykům posuzujeme u dítěte také pracovní tempo, smysl pro povinnost a zodpovědnost, s jakou je úkol realizován. Se splněným úkolem souvisí pochvala za odvedenou práci, kterou dítě motivujeme k další činnosti (Klégrová 2003, s. 18, 19). Vždy nelze dítě za dokončenou práci pochválit, mnohdy jej musíme upozornit na jeho chyby, nedostatky a nepečlivost. Zralé dítě naši kritiku zvládne jak po stránce rozumové, tak i emoční a ze vzniklé situace si vezme ponaučení.

V odborné literatuře se setkáváme vedle pojmu školní zralost také s pojmem školní připravenost. Někteří autoři odborných publikací školní připravenost a zralost nerozlišují a zahrnují ji do emoční a sociální roviny školní zralosti. Podle pedagogického slovníku je školní připravenost „*komplexní charakteristika, která*



*zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice utvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí“* (Průcha et al. 2008, s. 241).

Vágnerová školní připravenost klade do souvislosti s přijutím sociální role školáka. Dítě se postupně odklání od vlivu rodiny, přijímá nové autority, jejich hodnoty a normy chování, rozvíjí si své dispozice na základě učení. Zvládnutí všech změn v nové životní fázi bylo dítěti umožněno na základě specifických sociálních zkušeností získaných v předškolním věku, které Vágnerová označuje jako školní připravenost. *„Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s ním spojeno. Dítě by mělo vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli, a posléze se tak skutečně chovat“* (Vágnerová 2007, s. 117). S rozlišováním rolí souvisí podřízení se autoritě pedagoga, přijetí autority pedagoga a respektování jeho moci. Školsky připravené dítě je schopno přijmout a dodržovat normy chování ve společnosti i dodržovat pravidla chování ve škole. Právě respektování pravidel chování a sebeovládání se při jejich dodržování je znakem školní připravenosti. Dítě přijímá zodpovědnost za své chování. Nezbytnou částí školní připravenosti je schopnost dítěte komunikovat a užívat rozdílné způsoby komunikace v závislosti na tom, zda hovoří s vrstevníkem nebo s dospělým (Vágnerová 2007, s. 116–119).

V naší práci se přikláníme k názoru, že školní zralost je spíše záležitost biologického zrání dítěte a zohledňuje psychologické hledisko vývoje. Školní připravenost je ovlivněna procesem učení, a tudíž je záležitostí pedagogického procesu. Školní zralost a připravenost se vzájemně prolínají, ovlivňují a doplňují a nelze je od sebe oddělit (Ležalová 2010).

### **1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je kurikulární dokument, který vymezuje závazné rámce vzdělávání *„pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol“* (RVP PV 2006, s. 6).

Dokument Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání pojem školní zralosti a připravenosti neobsahuje, upravuje ale výstupy předškolního vzdělávání. Výstupy jsou stanoveny na úrovni obecné jako klíčové kompetence a následně i na úrovni oblastní jako dílčí kompetence v oblastech biologických, psychologických, interpersonálních, sociálně-kulturních a environmentálních (RVP PV

2006, s. 9, 10). Klíčové kompetence, které představují klíčové výstupy předškolního vzdělávání, můžeme definovat jako, „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV 2006, s. 11). V předložené bakalářské práci si podrobněji uvedeme pět skupin klíčových kompetencí.

### **Kompetence k učení**

Dítě, které je na konci předškolního vzdělávání, je schopno pozorovat, objevovat, zkoumat, experimentovat a při těchto činnostech používat jednoduché pojmy, symboly a znaky. Dále dítě dosáhne znalostí o přírodě, technice, světě lidí a jejich kultuře na základní úrovni. Nově nabyté zkušenosti je schopno použít v praktickém životě a při učení. Je zvědavé, pokládá si otázky a hledá odpovědi. Raduje se z vlastního poznání a učení. Učí se spontánně např. hrou, ale i vědomě. Při prováděné činnosti je schopno se soustředit na práci, postupovat dle návodu a pokynů a dokončit práci, kterou začalo. Je schopno ohodnotit dosažené výkony ostatních lidí. Je-li motivováno pochvalou a uznáním, učí se rádo (RVP PV 2006, s. 11–14).

### **Kompetence k řešení problémů**

Dítě se zajímá o dění kolem sebe. Při řešení problémů je motivováno kladnou odezvou na jeho zájem. Samostatně řeší ty problémy, které je schopno řešit. Při jejich řešení je ovlivněno aktuální zkušeností, experimentuje, pokouší se vymyslet nové řešení pomocí svých nápadů, zapojuje fantazii i představivost. Dítě je schopno si uvědomit, pomocí kterých řešení dosáhne cíle. Chápe základní matematické souvislosti a je schopno použít číselné i matematické pojmy a matematické, logické i empirické postupy. Náročnější problémy řeší společně s dospělým (RVP PV 2006, s. 11–14).

### **Komunikativní kompetence**

Dítě ovládá řeč na takové úrovni, že je schopno mluvit ve větách, rozumí slyšenému, vede dialog, tvoří otázky a umí slovně vyjádřit své myšlenky, pocity, nálady a prožitky. Při vyjadřování užívá slov, gest, hudebních, výtvarných, dramatických prostředků. Nestydí se komunikovat s dětmi i dospělými. Obohacuje si řeč novou slovní zásobou, kterou při komunikaci používá. Dítě si osvojí dovednosti, které předcházejí čtení a psaní. Je schopno využívat i jiné komunikativní a informativní prostředky (telefon, počítač, knížky). Dítě si uvědomuje existenci jiných jazyků a je schopno se jim učit (RVP PV 2006, s. 11–14).

## **Sociální a personální kompetence**

Dítě je schopno samo se rozhodnout, jakým činností se chce věnovat. Vytváří si vlastní názor, který umí vyjádřit. Uvědomuje si odpovědnost za své chování a případné důsledky. Sociální chování se u dítěte projevuje citlivostí, ohleduplností i pomocí slabším. Je-li dítě svědkem nevhodného chování, pozná jej, chápe nespravedlnost, agresi, ubližování a lhostejnost. Při práci v kolektivu se umí prosadit i podřídít, spolupracovat, přijímat kompromisy a respektovat druhé. Setká-li se s cizími lidmi, chová se opatrně a na nepříjemnou komunikaci a chování nereaguje. Toleruje jinakost a odlišnost druhých lidí. Dítě si uvědomuje, že konflikty je lepší řešit dohodou (RVP PV 2006, s. 11–14).

## **Činnostní a občanské kompetence**

Dítě se učí naplánovat, organizovat a řídit hry a činnosti. Je si vědomo možnosti svobodného rozhodování a s tím spojené zodpovědnosti. Uvědomuje si přítomnost svých slabých a silných stránek. Na konci předškolního věku se objevuje u dítěte smysl pro povinnost. Odpovědně se staví k plnění úkolů, jiným povinnostem i počátečnímu učení. V dětském zájmu je svět kolem něj, zajímá se o práci druhých a váží si jí. Chování dítěte je ovlivněno lidskými normami a hodnotami. Je si vědomo svých práv i práv druhých. Ve vrstevnické skupině přispívá k vytváření pravidel. Uvědomuje si důležitost vlastního zdraví i zdraví druhých a také zdravého okolního prostředí, ve kterém dítě žije a chová se k němu zodpovědně (RVP PV 2006, s. 11–14).

Klíčové kompetence představují ideál vzdělávacího přínosu předškolního vzdělávání. Slouží učitelce v mateřské škole jako návod, jakou cestou dítě rozvíjet, kam jej směřovat. Ideálu většina dětí nedosáhne, ale dobře položené základy klíčových kompetencí v předškolním věku mohou příznivě ovlivnit další rozvoj a vzdělávání dítěte (RVP PV 2006, s. 12–14). Svobodová uvádí, že předškolní vzdělávání nemá nahrazovat rodinnou výchovu, ale má ji doplňovat o dostatečné množství podnětů vedoucích k rozvoji a učení dítěte. V rámci individuálních možností dítěte má pedagog mateřské školy působit takovými metodami a formami práce, aby respektoval jeho individuální vývoj a zároveň jej v maximální míře rozvíjel (Svobodová 2010, s. 18).

## 2 Odklad povinné školní docházky

Nesplňuje-li dítě požadavky školní zralosti a připravenosti, vykazuje-li nedostatky v některé z oblastí potřebných ke zvládnutí výuky čtení, psaní, počítání, bude rodičům doporučen pro syna, dceru odklad povinné školní docházky. Ve druhé kapitole teoretické části bakalářské práce se zaměříme na proces odkladu povinné školní docházky tak, jak probíhá od zápisu dítěte do základní školy až po rozhodnutí ředitele základní školy o odkladu povinné školní docházky. V druhé kapitole je uveden i pohled na odklad povinné školní docházky z hlediska legislativy České republiky. Závěr kapitoly je věnován diagnostice dítěte s odkladem povinné školní docházky.

### 2.1 Odklad povinné školní docházky z pohledu legislativy

Povinnost školní docházky je legislativně zakotvena v § 36 zákona č. 472/2011 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen školský zákon, který uvádí *„povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad“* (Zákon č. 472/2011 Sb., § 36, odst. 3). Zákonný zástupce dítěte je na základě školského zákona povinen přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce. Termín zápisu dítěte do první třídy je v období od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, ve kterém má dítě nastoupit k povinné školní docházce. Termín zápisu je pevně stanoven pro všechny děti, i pro ty, u kterých se již před zápisem dá předpokládat odklad povinné školní docházky (Zákon č. 472/2011 Sb., § 36, odst. 4). Je-li dítěti odložena povinná školní docházka o jeden rok, jsou rodiče povinni opět dítě přihlásit při zápisu žáků do prvních tříd k základnímu vzdělávání (Ležalová 2010, s. 6).

Odklad povinné školní docházky je legislativně upraven v novele školského zákona § 37 takto: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku“* (Zákon č. 472/2011 Sb., § 37 odst. 1).

Rozhodnutí o tom, zda bude dítěti udělen odklad školní docházky či nikoliv, není na rodičích nebo zákonných zástupcích. Rodiče, kteří žádají pro své dítě odklad školní docházky, musejí o něj zažádat písemnou formou ředitele školy, ve které bylo dítě

u zápisu do prvního ročníku základní školy. K písemné žádosti musejí rodiče doložit vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Školské poradenské zařízení způsobilé k vydávání vyjádření o odkladu školní docházky je pedagogicko-psychologická poradna. V případě dětí se zdravotním postižením zajišťuje vyjádření speciálně pedagogické centrum. Vyjádření se vydává rodičům dítěte na základě jeho pedagogicko-psychologického vyšetření odborníkem z řad psychologů nebo speciálních pedagogů. Dítě vyšetřuje i odborný lékař, zejména jeho zdravotní stav a tělesnou zralost. Odborným lékařem rozumíme dětského lékaře nebo praktického lékaře pro děti a dorost. Vyjádření k odkladu školní docházky může podat i specializovaný lékař, v jehož péči je dítě pro jiné zdravotní potíže, psychiatr, neurolog, kardiolog, alergolog, logoped (Ležalová 2010, s. 4–6).

Na základě posudku školského poradenského zařízení i odborného lékaře vydá ředitel školy, ve které dítě bylo u zápisu, rozhodnutí o udělení odkladu povinné školní docházky. Rozhodnutí je nutné učinit před začátkem nového školního roku. Tímto rozhodnutím je povinná školní docházka dítěti odložena o jeden rok. Udělí-li ředitel školy dítěti odklad školní docházky *„doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte“* (Zákon č. 472/2011 Sb., § 37, odst. 4). Kopii rozhodnutí o udělení odkladu povinné školní docházky rodiče dítěte doručí řediteli mateřské školy, kterou dítě navštěvuje. Na základě tohoto rozhodnutí je dítěti prodloužena docházka do mateřské školy (Ležalová 2010, s. 6).

Podle školského zákona § 34 odstavec 4 má dítě v roce před zahájením povinné školní docházky přednostní právo navštěvovat poslední ročník mateřské školy. Novelizací školského zákona byl upraven § 123 odst. 2, který zní: *„Vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se poskytuje dítěti bezúplatně po dobu nejvýše 12 měsíců“* (Zákon č. 472/2011 Sb., § 123 odst. 2). V praxi to znamená, pokud dítě navštěvovalo poslední ročník mateřské školy po 12 měsících bezúplatně a byl mu udělen odklad povinné školní docházky, jsou rodiče povinni uhradit úplatu za vzdělávání v mateřské škole v posledním roce před nástupem do základní školy.

### **2.1.1 Dodatečný odklad školní docházky**

Dodatečný odklad školní docházky lze udělit dítěti, u kterého se při nástupu do první třídy projevila neschopnost plnit a zvládat nároky na něj kladené při výuce, a tím by mohlo být ohroženo školním neúspěchem. Zároveň je dodatečný odklad školní docházky krajní řešení v případě, kdy rodiče nerespektovali doporučení učitelé mateřské školy a školského poradenského pracoviště a přes jejich doporučení dítě v září nastoupilo ke vzdělávání nebo dítě na základě nepředvídatelných skutečností dlouhodobě onemocnělo.

Školský zákon upravuje možnost dodatečného odkladu školní docházky § 37 odst. 3 takto: *„pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující rok“* (Zákon č. 472/2011 Sb., § 37, odst. 3). Dítě je vyšetřeno psychologem, který se na základě vyšetření a posouzení pedagogické dokumentace dítěte vyjádří k dodatečnému odkladu školní docházky. Z hlediska psychologického je dodatečný odklad školní docházky pro dítě nevhodný. Dítě vracející se ze školních lavic zpět do mateřské školy je vystaveno velké psychické zátěži. Může získat celoživotní nedůvěru ke svým schopnostem a sobě samému. Tato zkušenost může dítě odradit od vzdělávání a umožní mu získat negativní vztah ke škole (Ležalová 2010).

Beníšková uvádí, že si dítě, které nastoupilo do 1. třídy a již mu nelze uložit dodatečný odklad školní docházky, bude muset 1. třídu zopakovat následující školní rok (Beníšková 2007, s. 28).

## **2.2 Diagnostika dítěte s odkladem povinné školní docházky**

Pedagogická diagnostika dětí předškolního věku se provádí převážně u dětí před nástupem školní docházky a také u dětí, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky (Ležalová 2010). V předložené práci se budeme věnovat pedagogické diagnostice z pohledu odkladu povinné školní docházky. Děti s odloženou školní docházkou jsou ze zákona vyšetřovány školským poradenským zařízením. Závěr vyšetření přikládají rodiče dítěte k žádosti o odklad povinné školní docházky, jak jsme si uvedli v kapitole 2.1. Je na rozhodnutí rodičů, zda kopii zprávy poskytnou také pedagogům v mateřské škole.

Nedostane-li učitelka mateřské školy od rodičů závěr vyšetření ze školského poradenského zařízení, může si provést orientační diagnostiku dítěte sama v prostředí mateřské školy. Lze využít např. publikaci Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová 2008), Test školní zralosti pro rodiče dětí předškolního věku (Kucharská, Švancarová 2004), soubor pracovních listů Šimon půjde do školy (Rendlová, ed. 1995), Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě (Sindelarová 1996). O této publikaci se blíže zmiňujeme v kapitole 3.5. Důležité je zjistit, v jakých oblastech je dítě oslabeno. „*Učitelka tedy sleduje zejména úroveň funkcí potřebných pro osvojování si čtení, psaní a počítání – zralost zrakového a sluchového vnímání, úroveň grafomotorických dovedností, řeč, stupeň poznávacích a rozumových schopností dítěte*“ (Ležalová 2010, s. 26). Sledované oblasti můžeme doplnit podle Bednářové a Šmardové o oblasti motoriky, vnímání prostoru a času, sociálních dovedností, sebeobsluhy a hry (Bednářová, Šmardová 2008, s. 2). O dítěti také zjistíme mnohé, pozorujeme-li jej při běžných činnostech a spontánní hře. Dětská hra nám o dítěti prozradí:

- „*míru soustředění a schopnosti udržet pozornost,*“
- „*nápaditost a tvořivost, která je ve hře uplatněna,*“
- „*dodržování pravidel,*“
- „*schopnost rozhodnout se pro určité řešení,*“
- „*využití vlastních zkušeností dítěte,*“
- „*uvědomování si vlastních chyb a poučení, které z nich dítě dokáže vytěžit,*“
- „*schopnost dokončit hru,*“
- „*vyrovnání se s nezdarem nebo neúspěchem,*“
- „*komunikaci při hře*“ (Ležalová 2010, s. 25).

Pedagogická diagnostika je důležitá z hlediska zajištění individuálního přístupu ke každému dítěti. Abychom zajistili dítěti co nejoptimálnější rozvoj, musíme vědět, co umí, zná, jaké jsou jeho schopnosti, dovednosti, na jaké úrovni jsou jeho dílčí funkce, jaká je jeho vývojová úroveň a jaké jsou jeho potřeby (Bednářová, Šmardová 2008, s. 1).

Pokud nemá učitelka k dispozici doporučení a závěr vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, vychází při rozvoji dítěte s odkladem školní docházky z vlastní prováděné diagnostiky. Na základě provedené pedagogické diagnostiky sestavují učitelky mateřských škol program, plán, který je zaměřen na stimulaci oslabených dílčích funkcí dítěte a na jeho komplexní rozvoj vedoucí k dosažení klíčových kompetencí budoucího školáka.

V průběhu zpracování předložené bakalářské práce jsme se setkali s terminologickou nejednotností názvu označujícího vypracovaný plán, program pro děti s odkladem školní docházky. Ležalová uvádí, že učitelky mateřských škol vypracovávají pro děti s odkladem školní docházky „*individuální vzdělávací program*“ (Ležalová 2010, s. 31). Bednářová a Šmardová označují tento termín jako „*individuální výchovně-vzdělávací plán*“, (Bednářová, Šmardová 2011, s. 7). Název byl konzultován také s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, kteří používají označení primárně preventivní program nebo plán prevence školního selhání. Mateřským školám, podle sdělení jejich ředitelek, doporučuje Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) používat termín *individuální vzdělávací plán* (dále jen IVP), který se z hlediska legislativního (Vyhláška č. 147/2011 Sb.) vypracovává pouze pro děti, žáky individuálně integrované nebo pro děti, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky speciálních škol. Do této skupiny žáků děti s odkladem povinné školní docházky nepatří. V práci budeme používat termín podle Bednářové a Šmardové *individuální výchovně-vzdělávací plán*, který označuje individuální přístup k dítěti s odkladem školní docházky a zároveň zdůrazňuje nejen vzdělávání dítěte, ale i jeho výchovu. Návrh jeho struktury je uvedený v příloze č. 2.

V případě dětí s odloženou povinnou školní docházkou není legislativně stanovena povinnost vytvářet pro dítě *individuální výchovně-vzdělávací plán*. I přesto je mnoho učitelek mateřských škol, které jej nad rámec svých povinností sestavují. Činí tak v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV), který uvádí v kapitole 12. pod názvem Povinnosti předškolního pedagoga tuto formulaci: „*Sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení*“ (RVP PV 2006, s. 45).

V souvislosti s diagnostikou dítěte a procesu jeho rozvoje nesmíme opomenout hodnocení dítěte, které je nedílnou součástí vzdělávání. Hodnocení nám dává informace



o znalostech dítěte. Umožňuje poznatky o průběhu vzdělávání dítěte a pomáhá zlepšit proces vzdělávání a výchovy (Šimon půjde do školy 1996, s. 21).

### **3 Metody práce pro děti s odkladem povinné školní docházky**

V závěrečné kapitole teoretické části práce si uvedeme jednotlivé metody práce vhodné nejen pro děti s odkladem povinné školní docházky. Aby bylo u dítěte dosaženo optimálních výsledků jeho rozvoje vzhledem k jeho individuálním možnostem a schopnostem, vypracovali pedagogičtí i psychologičtí odborníci řadu metod práce v podobě metodických materiálů. Metodickými materiály rozumíme ucelené programy nebo soubory cvičení, které posilují zrakovou a sluchovou paměť, slouží ke zlepšení koncentrace pozornosti a rozvíjí percepčně-kognitivní funkce. Jsou doporučovány pedagogicko-psychologickými poradnami rodičům pro jejich individuální práci se svým dítětem s odkladem povinné školní docházky a jsou využívány i pedagogy mateřských škol. Pomocí těchto metod lze u dětí na základě jejich individuálních možností a schopností dosáhnout takové úrovně rozvoje, aby mohly úspěšně vstoupit do školních lavic, cítily se úspěšné a nebyly hned na začátku dlouhé cesty za vzdělaností znevýhodněny, zklamány a odrazeny.

#### **3.1 Metoda dobrého startu**

Základy Metody dobrého startu vypracovala v 60. letech Marta Bogdanowicz, která je specialistou v oboru vývojové a pedagogické psychologie v Polsku. Vzorem jí byla francouzská metoda. Marta Bogdanowicz svou metodu v průběhu let upravovala. Propagátorkou české verze Metody dobrého startu je Jana Swierkoszová, odborná asistentka Pedagogické fakulty Ostravské univerzity (Bogdanowicz, Swierkoszová 1998, s. 5).

Metoda dobrého startu je zaměřena na psychomotorický vývoj dítěte v souvislosti s emocionálně motivační a sociální složkou jeho vývoje. Metoda také podporuje dítě v komunikačních dovednostech a posiluje jeho jazykové kompetence. Je vhodná pro děti ve věku od pěti do jedenácti let, které navštěvují mateřské, základní nebo speciální školy. Metodu lze využít při počáteční výuce čtení a psaní u dětí se specifickou poruchou učení, s odkladem povinné školní docházky, pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Metoda dobrého startu je především skupinovou metodou

přispívající k rozvíjení dětského potenciálu. U dětí se specifickými poruchami lze tuto metodu zařadit do individuálního programu dítěte. Při aplikaci metody jsou děti rozděleny do skupin podle věku a diagnózy. Děti se specifickými poruchami navštěvující základní školu nebo děti s odkladem povinné školní docházky je optimální rozdělit do skupin po 4 – 8 dětech. U dětí předškolních, které jsou bez obtíží, lze vytvořit 12 člennou skupinu. Metoda se může využít i v mateřské škole během dopoledního pobytu dětí. V tomto případě je lekce doplněna relaxací a svačinou. Nejefektivnější je zařadit metodu do programu dětí dvakrát až třikrát týdně po dobu 60 minut. Autorka doporučuje zapojení rodičů dětí při jejich cvičení. Metoda obsahuje 25 lekcí, které mají shodnou strukturu, řád i jednotlivé kroky. Jednotlivé lekce jsou logicky uspořádány, postupují od jednodušších činností k obtížnějším. Důraz je kladen na vytvoření uvolněné, radostné atmosféry, při které se dbá na podporu dítěte při neúspěchu i na jeho individuální tempo (Bogdanowicz, Swierkoszová 1998, s. 12–15).

Metoda dobrého startu pracuje s písní jako s tematickým okruhem. Od písně se odráží vyprávěný příběh, uskutečněný pohyb i napodobovaný grafický vzor. Při pohybu dítě posiluje a rozvíjí hrubou a jemnou motoriku, koordinaci pohybu i vnímání vlastního těla. Zároveň při jednotlivých lekcích dochází k rozvíjení zrakového vnímání, pozornosti, paměti, vizuomotoriky, lateralizace ruky, manuální zručnosti, pravolevé a prostorové orientace, komunikace, socializace i sounáležitosti (Bogdanowicz, Swierkoszová 1998, s. 12–15).

Pro lepší pochopení Metody dobrého startu si jednotlivé kroky uvedené Swierkoszovou přiblížíme. Prvním krokem je „zahájení“, které slouží k uvolnění atmosféry ve skupině. Děti se představí, můžou všem říci něco o sobě, jak se cítí. Ve skupině dochází k navázání vztahů mezi dětmi a to i s využitím doteku, podporou hmatového vnímání. Děti se pozdraví potřesením ruky, pohlazením, dotykem prstů pravé ruky, dlaně. Dochází k posílení důvěry i otevřenosti dětí. Souhrnně můžeme říci, že dochází k rozvíjení společenského styku. Druhým krokem v lekci metody dobrého startu je „*posílení jazykových kompetencí a komunikativních dovedností*“. Na úvod si děti poslechnou píseň, která se stane tématem celé lekce. Děti si o této písni povídají, zapojují svou fantazii, připomenou si osobní zážitky a snaží se o nich vyprávět. V této fázi můžeme zařadit hry s textem, rýmy i slovy. U dětí tak dochází k posílení komunikačních dovedností. Děti vyjadřují slovem svá přání, pocity, názory. Swierkoszová uvádí, že „*komunikace ve skupině znamená posilování schopnosti*

*navázat a udržet kontakt, komunikovat a kooperovat s ostatními dětmi. Pod určitým tlakem skupiny dochází k významnému posunu komunikativních a sociálních dovedností“* (Bogdanowicz, Swierkoszová 1998, s. 13). Dalším krokem lekce jsou „*specifická cvičení*“, která se vřazují v případě práce s dětmi navštěvujícími poslední třídu mateřské školy, s dětmi, které mají odklad školní docházky nebo s dětmi, které mají diagnózu specifických poruch učení. Čtvrtým krokem lekce jsou „*pohybová cvičení*“. Při pohybových cvičeních se děti uvolní, zároveň se musí soustředit na to, aby porozuměly pokynům a pohyb uskutečnily správně. Pro správnost provedení pohybových cviků se používá tělovýchovná terminologie. Pohybová cvičení jsou doprovázena hudbou a jejich cílem je napodobit děj písně, rozvíjet fantazii a představy. Pátý krok lekce metody dobrého startu je nazván „*píseň – pohyb*“. Úvodní činností je příprava potřebných pomůcek (stuha, navlečené korálky, polštářky, tenisové míčky). Následně dochází k vysvětlení pohybu a jeho ukázce bez hudby a poté s hudbou. Lekce pokračuje krokem „*píseň – pohyb – grafický vzor*“. Prováděné cviky jsou pohybově akusticko-optické. Je to nejobtížnější část lekce, ve které má dítě pohybem ruky zaznamenat předložený grafický vzor. Pohyby jsou doprovázeny hudbou, popřípadě zpěvem, mručením. „*Od dítěte vyžadujeme, aby grafický vzor kopírovalo, přecházelo ke stále menším tvarům, aby jeho pohyby byly preciznější a koordinovanější, od levé strany listu k pravé*“ (Bogdanowicz, Swierkoszová 1998, s. 14). Na „*závěr*“ lekce metody dobrého startu dochází k hodnocení. Děti hodnotí samy sebe, ale i druhé. Vyjadřují se, co se jim povedlo, co je potěšilo, z čeho měly radost, atd. Tak jako v úvodu rozvíjíme jejich komunikační dovednosti. Hodnocení by mělo být formulováno tak, aby bylo pro dítě kladné. Děti potřebují zažít úspěch, zvednout si sebevědomí (Bogdanowicz, Swierkoszová 1998, s. 12–15).

### **3.2 Škola před školou 1**

Škola před školou je pětitydenní program pro předškolní děti, který je zaměřen na nácvik dovedností potřebných pro úspěšný start ve škole. Zaměřuje se na zlepšení paměti, pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, počítání, psaní a vyjadřování. Program škola před školou obsahuje 50 pracovních listů. Autoři programu doporučují vypracovat spolu s dítětem každý všední den dva pracovní listy a víkendy věnovat odpočinku. Program vznikl v Pražské pedagogicko-psychologické poradně a sestavily jej V. Rezková a L. Tumpachová. Je určen rodičům předškolních dětí a také učitelkám v mateřské škole. (Rezková, Tumpachová 2004).

### 3.3 Program HYPO

Program HYPO byl vytvořen dr. Michalovou, která jej vyvinula na základě pracovních zkušeností v pedagogicko-psychologické poradně. Cílem programu je rozvinout u dětí takové dovednosti, aby obstály ve zvládání učiva první třídy. Program je navržen tak, že dítě hravou formou plní úkoly a tím je k práci motivováno. Úkoly lze přizpůsobit individuálním potřebám a možnostem dítěte (Michalová 2002, s. 1–3). Program rozvíjí a posiluje u dětí pozornost, paměť, myšlení, komunikační dovednosti, matematické představy, zrakovou a sluchovou paměť, percepční funkce, vizuomotorickou koordinaci. Z hlediska terapeutického si dítě osvojuje pracovní návyky, učí se zodpovědnosti, započatý úkol musí dokončit, přestože se mu právě nechce, také se posiluje vazba mezi rodičem a dítětem (Michalová 2002, s. 3–6).

Program HYPO byl původně určen dětem s diagnózou ADHD. Odtud vznikl i název programu. HYPO je složenina prvních slabik dvou slov, jež charakterizují dítě s diagnózou ADHD (hyperaktivita a pozornost). Program je určen dětem v předškolním období, dětem s odkladem povinné školní docházky, dětem navštěvujícím první třídu základní školy, u nichž se vyskytly nedostatky ve zvládání učiva. Podle autorky programu lze metodu přizpůsobit a následně ji využít pro děti s lehkou mentální retardací a to až do čtvrté třídy. Věk dětí, pro které je program určen, je 5,5 až 8 let (Michalová 2002, s. 1).

Program HYPO je individuální metoda práce, kdy hlavní díl práce musejí odvést rodiče s dětmi doma. Děti společně s rodiči každý den vypracovávají 6 až 7 úkolů z pracovních listů. Pracovní listy jsou rodičům dítěte poskytnuty v pedagogicko-psychologické poradně, kterou pravidelně během aplikace programu navštěvují. V poradně je rodičům poskytnut návod, jak s dítětem pracovat, jak jej motivovat tak, aby efektivita jejich práce byla co nejvyšší. Autorka programu HYPO uvádí, že program lze využít i pro skupinovou práci dětí v mateřských školách za předpokladu, že skupina nebude větší než pět členů. Kladem skupinového využití programu je komunikace s vrstevníky, vzájemný ohled dětí ve skupině a učení nápodobou (Michalová 2002, s. 2).

Délka programu je 12 týdnů. Každý týden plní dítě úkoly jedné lekce. Pracovní listy jsou rozděleny do 10 týdnů, zbývající dva týdny jsou určeny k opakování těch úkolů, se kterými mělo dítě problémy při jejich plnění. Z hlediska motivace jsou v opakovacím

týdnu dítěti předkládány i ty úkoly, které zvládalo snadno. Metodika programu je založena na rozvíjení více funkcí najednou. Každý den dítě plní úkoly specializované na jednotlivé oblasti. „*V jednotlivých lekcích je daná schopnost rozvíjena pokaždé jiným typem úkolu, obtížnost stoupá od lekce k lekci*“ (Michalová 2002, s. 2). V závěru programu jsou časově limitované úkoly, jejichž prostřednictvím dítě vidí, jak se při práci zrychlilo a připravuje se na pracovní tempo školy (Michalová 2002, s. 2, 3).

### 3.4 Stimulační program Maxík

Program Maxík vytvořily autorky P. Bubeníčková a Z. Janhubová. Program byl akreditován Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky – č. j. 16749/2012-25-302. Je určen pro děti předškolního věku od 5 let, dále dětem, kterým byla odložena povinná školní docházka a také dětem navštěvujícím 1. a 2. ročník základní školy nebo základní školy speciální, které vykazují nedostatky při výuce psaní a čtení. Koncepce programu je založena na individuální práci rodiče a dítěte nebo učitele a žáka. Program obsahuje 15 lekcí rozdělených do týdenních bloků, které jsou sestaveny z jednotlivých stimulačních cvičení zaměřených na cviky k posílení motorické koordinace, na nácvik grafomotorických dovedností a na rozvoj percepčního vnímání. „*Cílem těchto stimulačních cvičení není redukce projevů, ale změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon*“ (Prodys 2012). Důležitost je kladena na pravidelný režim, na srozumitelnost podávaných instrukcí, na zpětnou vazbu, zda dítě instrukcím porozumělo, na důslednost při kontrole splněných cvičení, na správnost sezení dítěte při plnění úkolů a na dodržování pravidel chování. Rodič nebo učitel by měl při plnění cvičení zajistit klidné prostředí bez stresujících situací, měl by se vyhýbat negativnímu hodnocení a napomínání dítěte (Prodys 2012).

Činnosti, kterým se bude dítě v průběhu programu věnovat, jsou zaměřeny na nácvik nových pohybových stereotypů a s tím souvisejících grafomotorických dovedností. Úkoly se zaměřují na správnost držení těla, sezení a dýchání, na posílení rovnováhy, na správnosti úchopu psacího náčiní. Dále je v programu dítě rozvíjeno v oblasti komunikačních dovedností. Důraz je kladen na správnou výslovnost, gramatickou správnost tvoření vět a na porozumění. Další činnosti v programu jsou věnovány posílení funkcí v oblasti zraku, sluchu, prostorové orientace, intermodality a seriality. V oblasti zrakové se program věnuje zejména posílení zrakové paměti, zrakové diferenciaci a vizuomotoriky. V oblasti sluchové posílení sluchového vnímání, sluchové diferenciaci, sluchové paměti a audiomotoriky. Ve všech činnostech programu

dochází k posílení koncentrace pozornosti, která je zapotřebí, aby dítě předložený úkol dokončilo. Autorky programu upozorňují na důležitost dodržování pořadí jednotlivých činností při plnění cvičení z hlediska nácviku pracovních postupů a na důležitost postupovat zleva doprava po řádcích z hlediska posílení motoriky očních pohybů, které jsou zapotřebí k nácviku čtení (Prodys 2012).

### **3.5 Metoda Brigitte Sindelarové**

Metoda je popisována z metodické příručky B. Sindelarové pod názvem Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě. Metoda je založena na prvotní diagnostice dítěte a zjištění, vykazuje-li dítě nedostatky v některé z oblastí potřebných pro zvládnutí nároků školy. Má-li dítě diagnostikované deficity dílčích funkcí, metoda obsahuje soubor cvičení určených k rozvoji těchto funkcí vhodných pro děti v předškolním věku a děti navštěvující 1. ročník základní školy. Program je určen pro individuální práci rodiče s dítětem a také všem, kteří z něj mohou čerpat pro svou práci – učitelkám mateřských a základních škol, vychovatelům i speciálním pedagogům (Sindelarová 1996, s. 3–31).

Diagnostika a následné soubory cvičení jsou zaměřeny na schopnosti dítěte v oblasti zrakového vnímání, zrakové diferenciaci, sluchového vnímání, verbální akustické diferenciaci, sluchové diferenciaci, intermodalitu, optickou paměť, verbální paměť, motoriku mluvidel, prostorovou orientaci, visuomotoriku i pozornost. Nápravný program cvičení obsahuje tři stupně obtížnosti. Zvládá-li dítě úkoly základní obtížnosti lehce, bez zjevné námahy, může přejít ke cvičením dalšího stupně. Program může být ukončen až po zvládnutí posledního stupně obtížnosti. Jednotlivá cvičení mají formu hry, dítě by mělo být dobře naladěné, bez únavy, v klidném prostředí. Rodič by měl být při cvičeních trpělivý a dítě povzbuzovat, když se mu právě cvičení nedaří. Plnění jednotlivých úkolů by mělo být pravidelné, každodenní po dobu alespoň pěti minut (Sindelarová 1996, s. 3–31).

### **3.6 Programy Pavly Kuncové KUPREV a KUMOT**

#### **Program KUPREV**

Program KUPREV je primárně preventivní program určený všem dětem v předškolním věku od 4 do 8 let a je zaměřen na posílení orientace dítěte ve světě. Hlavní skupinou jsou děti před vstupem do školy nebo děti s odkladem školní

docházky. Pomocí tohoto programu děti získají informace, které budou moci uplatnit ve škole, ale i při řešení problémů každodenního života a naučí se komunikovat s ostatními lidmi. Program je rozčleněn na jednotlivá témata a celkem zahrnuje 16 lekcí. Na probrání jednoho tématu je určena doba jednoho týdne. Hlavní díl práce musejí odvést rodiče společně s dítětem. Denně by měli tématu věnovat dvacet až třicet minut. Každých 14. dní docházejí rodiče společně s dítětem do odborného pracoviště, kde konzultují průběh jednotlivých lekcí se speciálním pedagogem nebo psychologem. Při konzultacích získávají potřebné materiály k dalším lekcím. Po ukončení programu může rodič s dítětem opakovat všechna témata a prohlubovat nabyté znalosti (Kuncová 2004).

### **Program KUMOT**

Program je určen pro děti s ADHD ve věku 5 až 8 let, ale také pro děti nesmělé a sociálně neobratné. Jedná se o skupinový program vedený proškoleným psychologem nebo speciálním pedagogem bez účasti rodičů. Velikost vedené skupiny je od 6 do 8 dětí. Program obsahuje 10 lekcí, které dítě navštěvuje jednou týdně po dobu 60 minut. Program je zaměřen na zlepšení hrubé motoriky, komunikačních dovedností, obratnosti mluvidel, verbálního i neverbálního vyjadřování pozitivních citů, odstranění agrese a ovládání impulzivity. Po ukončení programu je podáno rodičům dítěte zhodnocení o průběhu jednotlivých lekcí a doporučení pro další výchovu dítěte (Kuprog cz 2012).

### **3.7 Dennisonova metoda**

Je založena na přesvědčení „*že pohybovými cviky lze zlepšit spolupráci a propojení funkcí pravé a levé hemisféry mozku a podpořit tak jejich vzájemnou koordinaci*“ (Budíková et al. 2004, s. 95). Metoda je založena na poznatcích akupresury a jógy. Vlivem pohybu dochází ke snížení úzkosti, únavy, ke zlepšení soustředění a dítě je schopno využít svůj intelektový potenciál (Budíková et al. 2004, s. 95).

### **3.8 Feuersteinova metoda**

Jedná se o program vytvořený R. Feuersteinem, který jej zaměřil na děti, které nejsou úspěšné ve škole, ale v aktivitách mimo školu se jim daří. Metoda je určena dětem, které jsou schopny něčemu se naučit „*ale nedovedou poznatky v nových situacích použít, nenaučily se myslet v souvislostech. Obtížně vytváří ze svých vědomostí potřebnou strukturu a hůře se učí ze svých chyb*“ (Budíková et al. 2004, s. 94). Metoda rozvíjí u dětí poznávací funkce, vnímání číselné řady, proces třídění, orientaci

v prostoru i čase, komunikaci a spolupráci. Program je rozdělen do 15 souborů cvičení (Budíková et al. 2004, s. 94).

Feuersteinova metoda je známá také pod názvem Instrumentální obohacení. V České republice ji propaguje V. Pokorná. Cílem metody je vychovat autentickou, empatickou osobnost se znalostmi a metodickými dovednostmi, která rozumí svým emocím. Metoda rozvíjí, učí jedince vyvozovat a třídit informace, dávat jim význam, hodnotit je na základě zprostředkovaného učení. Metoda je složena ze dvou řad instrumentů. První řada je vhodná pro děti od 7 let, horní věková hranice není určena. Druhá řada je určena dětem v předškolním věku a osobám s mentálním postižením (Cogito 2013).



# PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

## 4 Cíl bakalářské práce

Cílem předložené práce je zmapovat metody práce s dětmi s odkladem povinné školní docházky, zjistit využívání těchto metod učitelkami mateřských škol a zjistit formu jejich přístupu k dítěti s odkladem povinné školní docházky.

### 4.1 Předpoklady bakalářské práce

1. Lze předpokládat, že více než polovina učitelek mateřských škol pracuje s dětmi s odkladem povinné školní docházky na základě metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm.
2. Lze předpokládat, že více než polovina učitelek mateřských škol se v rozvoji dítěte s odkladem povinné školní docházky nejčastěji zaměřuje na rozvoj percepčních funkcí.
3. Lze předpokládat, že více než polovina učitelek mateřských škol pracuje s dětmi s odkladem povinné školní docházky na základě vypracovaného individuálního výchovně-vzdělávacího plánu.

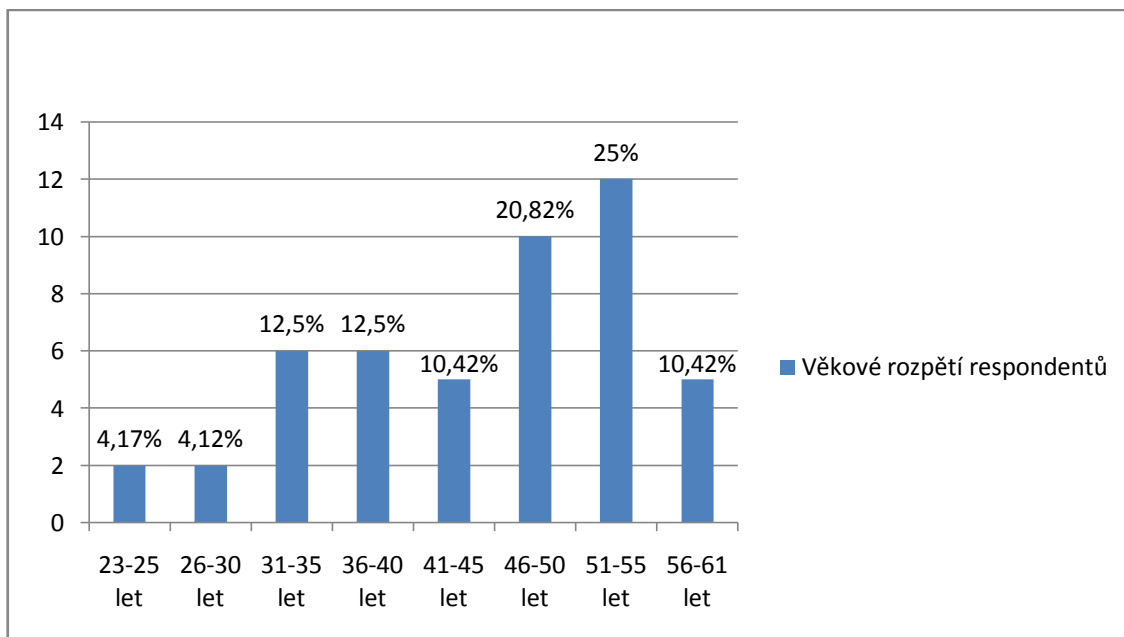
## 5 Použité metody a průběh průzkumu

Pro realizaci průzkumu byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat. Údaje v předložené práci byly získány dotazníkovou technikou. Dotazník (Příloha č. 1) byl vlastní konstrukce a zahrnoval 20 položek, které byly otevřené i uzavřené. Prostřednictvím dotazníků bylo osloveno 60 respondentů. Autorka průzkumu osobně navštívila 27 mateřských škol, kde oslovila respondenty přímo nebo prostřednictvím ředitelky dané mateřské školy. Při předávání dotazníků byly podány instrukce k jeho vyplnění. Součástí dotazníku byla obálka se známkou a nadepsanou zpáteční adresou. Osobní návštěvou jednotlivých mateřských škol a přiloženou obálkou si autorka průzkumu zajistila návratnost dotazníků, která byla 80%. Z rozhovorů s respondenty nebo s ředitelkami škol vyplynulo, že elektronicky rozesílané dotazníky jsou ochotny vyplňovat méně. Téměř ve všech navštívených mateřských školách jsme se setkali s ochotou a vstřícností k vyplnění dotazníku. Našla se ale i taková zařízení, kde byla na

jednotlivých respondentech viděna neochota k jakékoliv spolupráci. Tito respondenti argumentovali velkým pracovním vytížením plynoucím z jejich profese a doprovázenou administrativní činností, proto se nejdříve informovali na náročnost vyplnění resp. délku dotazníku. Po předložení jednoduchého a nenáročného dotazníku byli i tito respondenti ochotni spolupracovat. V úvodu dotazníku byl průvodní dopis. Položky dotazníku byly zaměřené na sociodemografické údaje a otázky, na jejichž základě došlo k ověření či vyvrácení jednotlivých předpokladů s ohledem na cíl průzkumu.

## 6 Popis zkoumaného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo 48 respondentů z 27 běžných mateřských škol. Respondenty byly ženy, učitelky, které vzdělávají děti s odkladem školní docházky. Věkové rozpětí dotazovaných žen bylo 23 až 61 let a věkový průměr byl 44,79 let. Získané věkové údaje byly rozděleny do 8 kategorií. Nejvíce respondentů bylo zastoupeno ve věkové kategorii od 51 do 55 let a nejméně ve věkových kategoriích 23–25 let a 26–30 let. Věkové složení respondentů je uvedeno v grafu (Graf č. 1, s. 42). Ve sledovaném souboru respondentů je patrné, že děti s odkladem školní docházky (dále jen OŠD) jsou nejvíce vzdělávány učitelkami z věkových kategorií 46–50 let a 51–55 let.



Graf č. 1: Věkové rozpětí respondentů

Průzkumné šetření bylo realizováno v 27 běžných mateřských školách v Mikroregionu Jizera, který se skládá z města Turnov a jeho přilehlých i vzdálenějších obcí. Tato demografická oblast je součástí Libereckého kraje. Všechny mateřské školy byly příspěvkovými organizacemi. Osm mateřských škol bylo zřízeno městem Turnov a 19 mateřských škol bylo zřízeno příslušným obecním úřadem, kde má daná mateřská škola své sídlo. Počet obyvatel v Mikroregionu Jizera činí cca 25 000 (MV České republiky 2013).

## **7 Výsledky průzkumu a jejich interpretace**

V této části předložené bakalářské práce budou prezentována a interpretována data pocházející z realizovaného průzkumu.

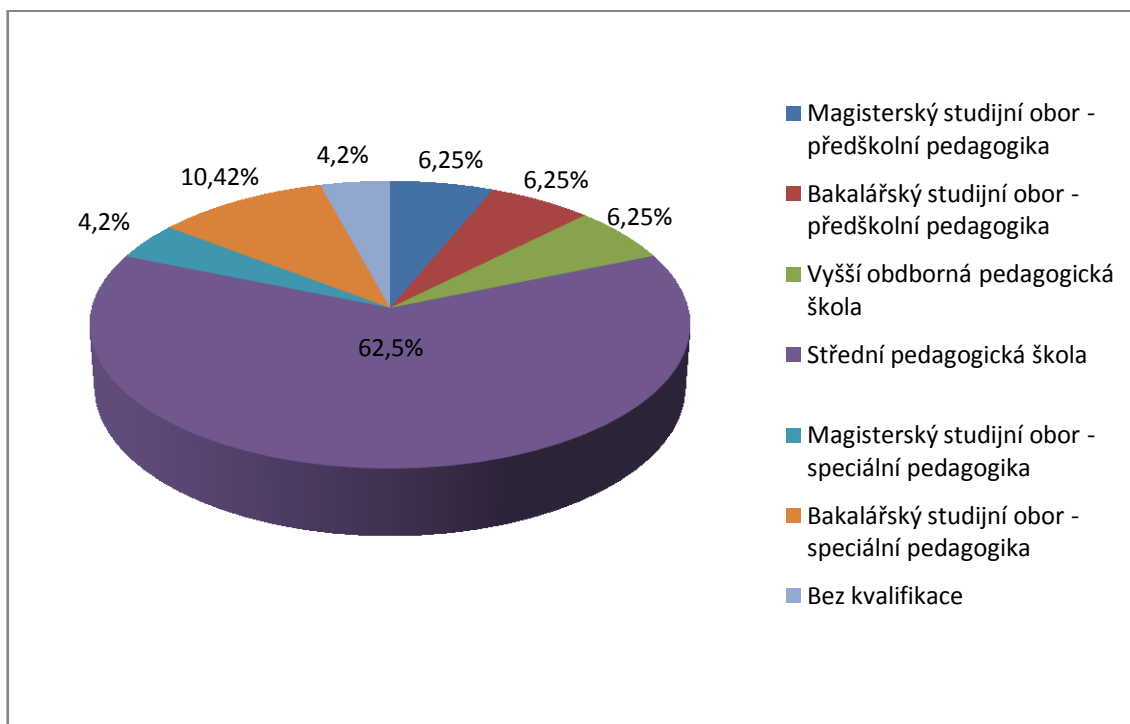
### **7.1 Prezentace výsledků z realizovaného průzkumu**

Položka dotazníku č. 4: **Dosažené vzdělání respondentů.**

Zkoumaný vzorek tvořilo 48 učitelek běžných mateřských škol (dále jen MŠ), které vzdělávají děti s OŠD. Ze získaných údajů vyplynulo, že nejvíce učitelek má ukončené vzdělání na střední pedagogické škole. Jejich počet z výzkumného vzorku byl 30, což je 62,5 %. 5 učitelek dosáhlo vzdělání v bakalářském studijním oboru zaměřeném na speciální pedagogiku. Další 3 učitelky uvedly, že dosáhly vzdělání na vyšší odborné pedagogické škole, stejný počet respondentů dosáhl nejvyššího vzdělání v bakalářském studijním oboru zaměřeném na předškolní pedagogiku a v magisterském studijním oboru zaměřeném na předškolní pedagogiku.

Nejméně učitelek (4,2 %) uvedlo, že ukončilo vzdělání v magisterském studijním oboru zaměřeném na speciální pedagogiku. Dva respondenti uvedli vzdělání bez kvalifikace. Získané údaje jsou uvedeny v grafu (Graf č. 2, s. 44). Porovnáme-li zjištěné údaje o dosaženém vzdělání respondentů vzhledem k jejich věku, průměrný věk respondentů byl 44,79 let. Lze se domnívat, že v době, kdy respondenti ukončili středoškolské vzdělání, neměli možnost dalšího studia nebo nebyli k získání vysokoškolského vzdělání nijak motivováni, resp. vysokoškolské vzdělání nebylo zvýhodňováno.

V současné době je předškolní pedagog plně kvalifikován jak středoškolským, tak i vysokoškolským studiem. Jeho kvalifikace je rovnocenná a vyšší stupeň vzdělání není zohledněn v kariérním růstu ani platově (Švancar 2013, s. 8, 9).

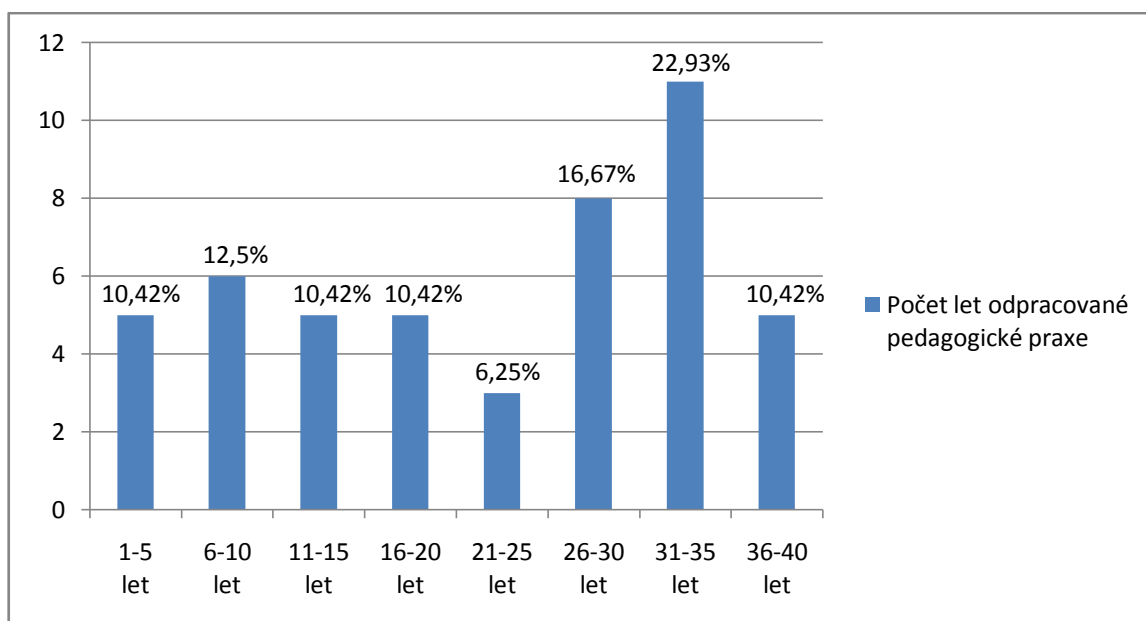


**Graf č. 2: Dosažené vzdělání respondentů**

#### Položka dotazníku č. 5: **Délka odpracované pedagogické praxe.**

Průměrná hodnota délky pedagogické praxe podle získaných údajů od respondentů je 22,42 %. Nejmenší hodnota pedagogické praxe byla uvedena 1 rok a nejdelší údaj byl 40 let. Získané hodnoty byly rozděleny do 8 kategorií. Nejvíce respondentů je zastoupeno v kategorii 31–35 let a nejméně v kategorii 21–25 let. Získané údaje jsou uvedeny v grafu (Graf č. 3, s. 45).

Z uvedených hodnot lze usuzovat, že děti s OŠD vzdělávají více učitelky ve věkové skupině 51 až 55 let s odpracovanou pedagogickou praxí 31 až 35 let, které mají více pedagogických a osobních zkušeností než učitelky mladších věkových kategorií. Naopak negativními stránkami jejich dlouholeté praxe může být ztráta zájmu o nové metody práce, neochota měnit svůj přístup a vyčerpanost plynoucí z náročnosti jejich profese.



**Graf 3: Délka odpracované pedagogické praxe**

Položka dotazníku č. 6: **Vzdělávala jste se během své pedagogické praxe samostudiem nebo akreditovaným kurzem za účelem osvojit si metodiku práce některého z metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm vhodných pro děti s OŠD?**

Na otázku, zda se respondenti vzdělávali během své pedagogické praxe samostudiem nebo formou akreditovaného kurzu za účelem osvojit si metodiku práce některého z metodických materiálů vhodného pro práci s dětmi s OŠD, odpovědělo 22 respondentů kladně, což činí 45,83 %. Naopak 26 respondentů, 54,17 % odpovědělo záporně.

Položka dotazníku č. 7: **Pokud jste v položce č. 6 odpověděli ANO, uveďte název osvojené metodiky, resp. kurzu.**

Doplňující otázkou pro 22 respondentů, kteří odpověděli kladně, bylo uvést název kurzu, resp. název osvojené metodiky. 19 z nich uvedlo jednu osvojenou metodiku práce a 3 respondenti uvedli, že se zúčastnili více kurzů, resp. uvedli názvy 3 kurzů. Četnost vzdělávání je znázorněna tabulkou (Tabulka č. 1, s. 46). Nejčastěji respondenti uvedli v 50 % účast na kurzu *Metody dobrého startu*. Druhou nejčastější odpovědí v 21,43 % byla metoda *Brigitte Sindelarové*, kterou si respondenti mohli osvojit

samostudiem, tak jako program Škola před školou 1, který respondenti označili v 10,72 %.

**Tabulka 1: Metody, programy osvojené respondenty**

Název metod, programů	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech	Respondent uvedl 1 odpověď	Respondent uvedl více odpovědí
Met. dobrého startu	14	50 %	12	2
Met. Brigitte Sindelárové	6	21,43 %	5	1
Škola před školou 1	3	10,72 %	2	1
Maxík	2	7,14 %	0	2
Hypo	2	7,14 %	0	2
Kuprev	1	3,57 %	0	1
<b>Celkem</b>	<b>28</b>	<b>100 %</b>	<b>19</b>	<b>9</b>

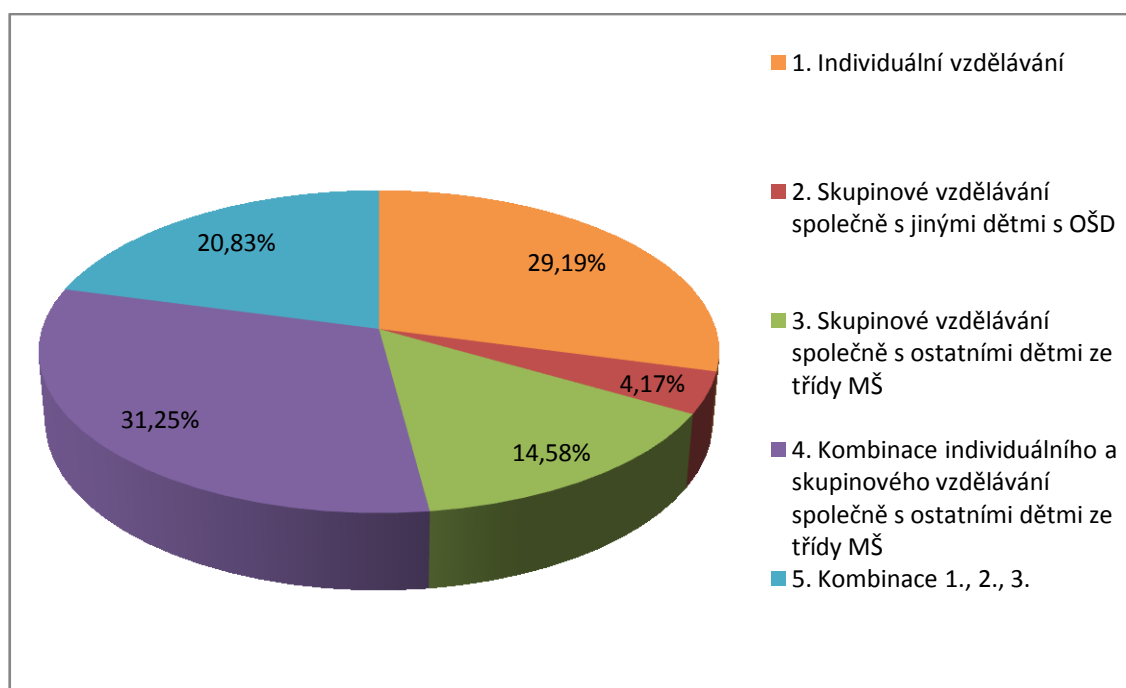
**Položka dotazníku č. 8: Jaké je rozdělení dětí do tříd ve vaší mateřské škole dle věku?**

Na položenou otázku odpovědělo 25 respondentů tak, že v jejich MŠ jsou děti rozděleny do tříd podle jejich věku, což činí 52,08 % z celkového počtu 48 respondentů. Zbývajících 23 respondentů, tj. 47,92 % odpovědělo, že v jejich MŠ jsou děti ve smíšených (heterogenních) třídách.

**Položka dotazníku č. 9: Jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky ve vaší mateřské škole?**

Z výsledků průzkumného šetření vyplynulo, že děti s OŠD jsou nejčastěji vzdělávány z 31,25 % individuální formou a zároveň jsou vzdělávány společně s ostatními dětmi ze třídy MŠ, např. při ranním kruhu. Přičemž individuální vzdělávání je uskutečňováno na základě rozhodnutí učitelky ve chvílích dne k tomu vhodných, např. ráno při příchodu do MŠ, kdy ostatní děti mají volnou hru nebo v odpoledních hodinách, kdy ostatní děti odpočívají. Nejméně častý způsob vzdělávání dětí s OŠD,

tj. 4,17 % je ve skupině společně s jinými dětmi s OŠD. Pouze individuální formu vzdělávání u dětí s OŠD využívá 29,17 % respondentů. 14,58 % učitelek uvedlo, že vzdělává děti s OŠD pouze ve skupině společně s ostatními dětmi ze třídy MŠ. 20,83 % respondentů uvedlo, že při vzdělávání kombinuje formu individuální, skupinovou společně s jinými dětmi s OŠD a formu skupinovou společně s ostatními dětmi ze třídy MŠ. Pro lepší názornost jsou získané údaje uvedeny v grafu (Graf č. 4, s. 47).



**Graf 4: Způsoby vzdělávání dětí s OŠD**

Současným vyhodnocením položky dotazníku č. 8, jaké je rozdělení dětí do tříd v MŠ (Položka dotazníku č. 8, s. 46) a položky č. 9, jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí s OŠD v mateřské škole, vyplývá, že děti s OŠD, které navštěvují homogenní třídy, jsou vzdělávány individuální formou a taktéž formou skupinovou společně s ostatními dětmi ze třídy MŠ. U dětí, které jsou zařazeny do třídy heterogenní (smíšené), preferují učitelky individuální formu vzdělávání, kterou kombinují se vzděláváním skupinovým společně s jinými dětmi s OŠD či s jinými dětmi ze třídy MŠ.

**Položka dotazníku č. 10: Stimulujete děti s odkladem povinné školní docházky podle některého z programů, metod vytvořených odborníky?**

Na položenou otázku, zda stimulují děti s OŠD podle některého z programů vytvořeného odborníky, odpovědělo 68,75 % učitelek záporně a kladnou odpověď uvedlo 31,25 % učitelek.

**Položka dotazníku č. 11: Pokud v otázce č. 10 odpovíte NE, uveďte, na základě čeho stimulujete děti s odkladem povinné školní docházky.**

Na položku č. 11 odpovídali respondenti, kteří uvedli, že nestimulují děti s OŠD podle některého z programů vytvořených odborníky. 84,85 % z nich uvedlo, že vzdělávají děti s OŠD pouze na základě svých pedagogických zkušeností a 15,15 % vzdělává děti podle závěrů vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny a zároveň na základě svých pedagogických zkušeností.

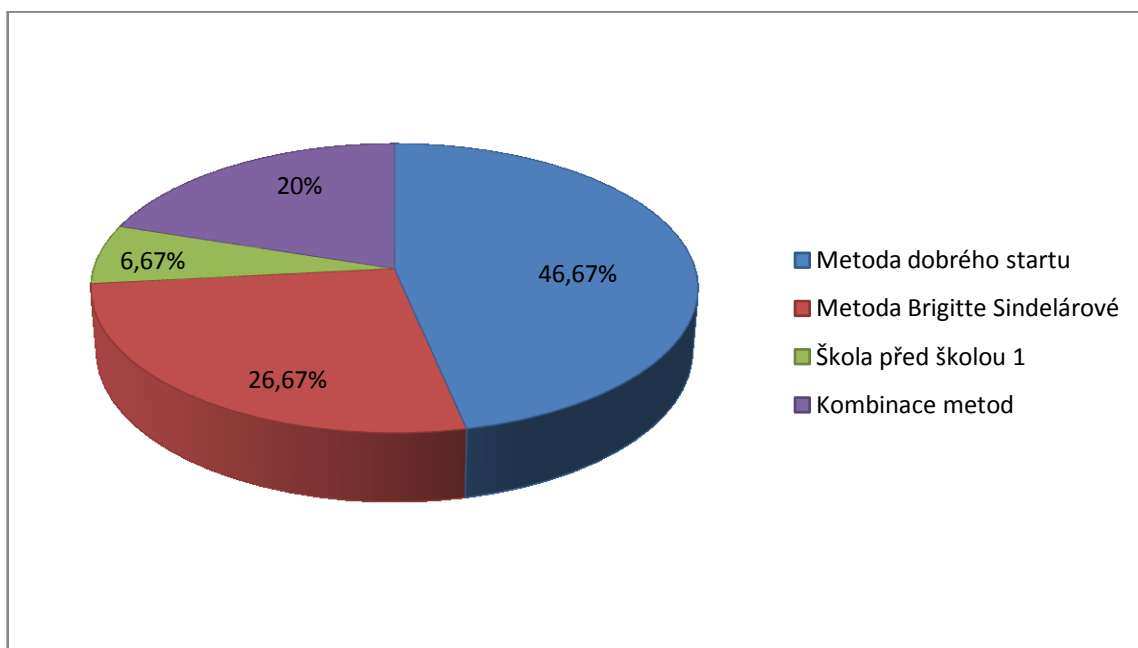
**Položka dotazníku č. 12: Pokud v otázce č. 10 odpovíte ANO, uveďte program, metodu, podle kterých děti s OŠD stimulujete.**

Ze získaných údajů vyplynulo, že učitelky nejčastěji stimulují děti s OŠD podle Metody dobrého startu (46,67 %). Druhá nejčastěji používaná metoda je metoda Brigitte Sindelárové (26,67 %). Pouze 1 učitelka uvedla, že při podpoře dětí s OŠD používá program Škola před školou 1 (6,67 %) a 3 učitelky uvedly, že využívají několika programů či metod (20 %) „Maxík, Škola před školou 1, Metoda dobrého startu“, „Hypo, metoda Brigitte Sindelárové, Metoda dobrého startu“ a „Hypo, Kuprev, Maxík“ viz graf (Graf č. 5, s. 49). Na základě zjištěných údajů se lze domnívat, že učitelky, které uvedly více metod, programů je využívají na základě individuálních potřeb konkrétního dítěte s OŠD.

Porovnáme-li dosažené údaje o využívání programů, metod vytvořených odborníky při stimulaci dětí s OŠD (31,25 %) s údaji o vzdělávání se respondentů během jejich pedagogické praxe (45,83 %), (Položka dotazníku č. 6, s. 45), je zřejmé, že 14,58 % učitelek, které se během své pedagogické praxe nějakým způsobem vzdělávaly v programech, metodách vhodných pro děti s OŠD, je při své pedagogické praxi nevyužívá. Tento fakt může být způsoben nedostatečným zacvičením se v programu,



metodě nebo časovou náročností programu, metody, která se obtížně propojuje s velkým počtem dětí zejména v heterogenních (smíšených) třídách MŠ nebo její aplikování nelze nijak organizačně zvládnout.



**Graf 2: Stimulace podle programů, metod vytvořených odborníky**

**Položka dotazníku č. 13: Prezentuje se vaše mateřská škola tím, že využívá při vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky některý z programů vytvořených odborníky?**

Na předloženou otázku, zda se MŠ prezentují používáním některého z programů vytvořených odborníky, odpovědělo 29,17 % respondentů kladně. Naopak 70,83 % respondentů na danou otázku odpovědělo záporně. Na základě zjištěných údajů můžeme stanovit, že používáním některého z programů, metod se prezentují ty MŠ, ve kterých je učitelky vzdělávající děti s OŠD využívají. Porovnáním položky dotazníku č. 10, zda učitelky stimulují děti s OŠD podle některého z programů, metod vytvořených odborníky (Položka dotazníku č. 10, s. 48) s položkou č. 13 vyplývá, že 2,08 % učitelek využívají pro stimulaci programy a metody, ale jejich MŠ se tím neprezentuje.

Položka dotazníku č. 14: **Uveďte, které z následujících oblastí věnujete nejvíc času při rozvoji dětí s odkladem povinné školní docházky.**

V položce č. 14 byly vypsány jednotlivé možnosti odpovědí doplněné položkou „jiné“, ve které se mohli respondenti vyjádřit podle svého názoru. Respondenti mohli označit více odpovědí, jejich maximální ani minimální počet nebyl stanoven. Ze získaných údajů od respondentů můžeme vyčíslit oblasti, kterým učitelky věnují nejvíce času při rozvoji dětí s OŠD. Z uvedené tabulky (Tabulka č. 2, s. 50) je patrné, že nejvíce času věnují učitelky grafomotorice. Tuto oblast uvedli respondenti v 23,50 %. Druhou nejčastější oblastí je podle získaných údajů pozornost, kterou respondenti označili v 19,12 %. Třetí nejčastěji uváděná oblast, které se respondenti věnují při rozvoji dětí s OŠD, je v 18,03 % rozvoj řeči.

**Tabulka 2: Tabulka odpovědí, kterým oblastem věnují respondenti nejvíce času při rozvoji dětí s OŠD**

Oblasti rozvoje	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
<b>Grafomotorika</b>	43	23,50 %
<b>Pozornost</b>	35	19,12 %
<b>Rozvoj řeči</b>	33	18,03 %
<b>Sociální dovednosti</b>	31	16,94 %
<b>Oblast sluchu</b>	16	8,74 %
<b>Oblast zraku</b>	15	8,20 %
<b>Oblast hmatu</b>	8	4,37 %
<b>Jiné: koordinace pohybů</b>	1	0,55 %
<b>Jiné: jemná a hrubá motorika</b>	1	0,55 %
<b>Celkem</b>	<b>183</b>	<b>100 %</b>

Naopak nejméně častou oblastí, které učitelky věnují nejméně času při rozvíjení dětí s OŠD, byla uvedena oblast hmatu v 4,37 %. Dva respondenti uvedli v kolonce „jiné“ – oblast jemné a hrubé motoriky a oblast koordinace pohybů, kterým věnují čas při rozvoji dětí s OŠD.

**Položka dotazníku č. 15: Vypracováváte pro každé dítě s odkladem povinné školní docházky individuální výchovně-vzdělávací plán?**

V předložené práci používáme termín individuální výchovně-vzdělávací plán (dále jen IVVP), (Příloha č. 2). Z průzkumného šetření plyne, že učitelky z vlastní iniciativy vypracovávají IVVP pro děti s OŠD v 70,83 %, přestože to není jejich povinností, která by byla legislativně upravena. Naopak 29,17 % učitelek uvedlo, že IVVP nevytváří, viz tabulka (Tabulka č. 3, s 51). Vytvoření IVVP vede učitelku dítěte s OŠD k ujasnění si silných a slabých stránek osobnosti dítěte, k analyzování, které výchovně-vzdělávací oblasti je zapotřebí podpořit a posilovat tak, aby se děti mohly optimálně rozvíjet. Podoba IVVP by měla být rozložena na celý školní rok, v jehož průběhu může dojít k rozvoji dítěte s OŠD v souladu s dozráváním centrální nervové soustavy dítěte.

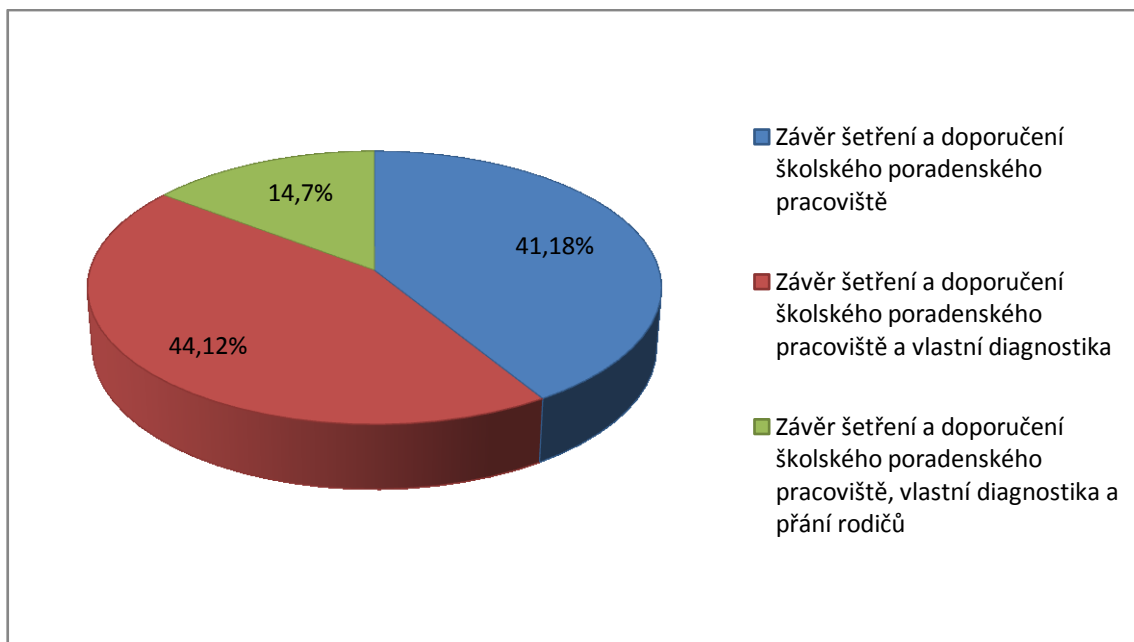
**Tabulka 3: IVVP vytvářený respondenty pro děti s OŠD**

<b>IVVP vytvářený resp.</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Vyjádření v procentech</b>
<b>Tvoří IVVP</b>	34	70,83 %
<b>Netvoří IVVP</b>	14	29,17 %
<b>Celkem</b>	<b>48</b>	<b>100 %</b>

**Položka dotazníku č. 16: Na jakém základě vypracováváte individuální výchovně-vzdělávací plán pro dítě s odkladem školní docházky?**

Učitelky, které nad rámec svých povinností vypracovávají IVVP pro děti s OŠD, uvedly v 41,18 %, že IVVP vytváří na základě závěrů šetření dítěte a doporučení školského zařízení. Nejvíce učitelek (44,12 %) při tvorbě IVVP vychází ze závěrů šetření a doporučení školského zařízení a z vlastní diagnostiky dítěte. Naopak nejméně učitelek (14,70 %) zohledňuje při tvorbě IVVP jak závěry šetření dítěte a doporučení školského zařízení, tak vlastní diagnostiku, ale také přání rodičů.

Zohledňovat přání rodičů ukládá předškolnímu pedagogovi rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Pedagog má povinnost evidovat názory, potřeby a přání rodičů dítěte a na jejich podněty reagovat (RVP PV 2004, s. 45). Vzájemná spolupráce rodičů a učitelky vede k plnohodnotnému rozvoji dítěte s OŠD. Pro lepší přehlednost a názornost jsou údaje uvedeny v grafu (Graf č. 6, s. 52).



**Graf 6: Na jakém základě tvoří učitelky IVVP pro děti s OŠD**

**Položka dotazníku č. 17: Jsou s individuálním výchovně-vzdělávacím plánem seznámeni rodiče dítěte s OŠD?**

Na otázku, zda jsou s IVVP seznámeni rodiče dítěte, odpověděly dotazované učitelky, které jej pro děti s OŠD vytvářejí, z 85,29 % kladně. Naopak 14,71 % učitelek odpovědělo, že rodiče dětí nejsou o IVVP informováni. Rodiče dítěte by měli být s dalším vzděláváním jejich dítěte seznámeni tak, aby jej mohli cíleně rozvíjet také v prostředí domova. Pedagog a rodiče by měli dítě rozvíjet ve vzájemném souladu. Forma seznámení rodičů se vzděláváním je prostřednictvím dialogu, ve kterém předškolní pedagog informuje rodiče dítěte o jeho rozvoji, vzdělávání a prospívání (RVP PV 2006, s. 45).

**Položka dotazníku č. 18: Spolupracují rodiče na tvorbě individuálního výchovně-vzdělávacího plánu pro dítě s odkladem školní docházky?**

Na rozvoji svého dítěte v odkladovém roce by se měli také podílet jeho rodiče. Z odpovědí respondentů vyplývá, že rodiče dětí s OŠD na tvorbě IVVP ze 79,41 % nespolupracují. Na tvorbě IVVP se spolupodílí pouze 20,59 % rodičů. Jedna pětina spolupracujících rodičů jsou zřejmě ti rodiče, kteří si uvědomují důležitost odkladového

roku pro dítě s OŠD a mají zájem své dítě rozvíjet tak, aby mu usnadnili vstup do základní školy.

Položka dotazníku č. 19: **Označte vzdělávací oblasti, které nejčastěji zařazujete do individuálního výchovně-vzdělávacího plánu.**

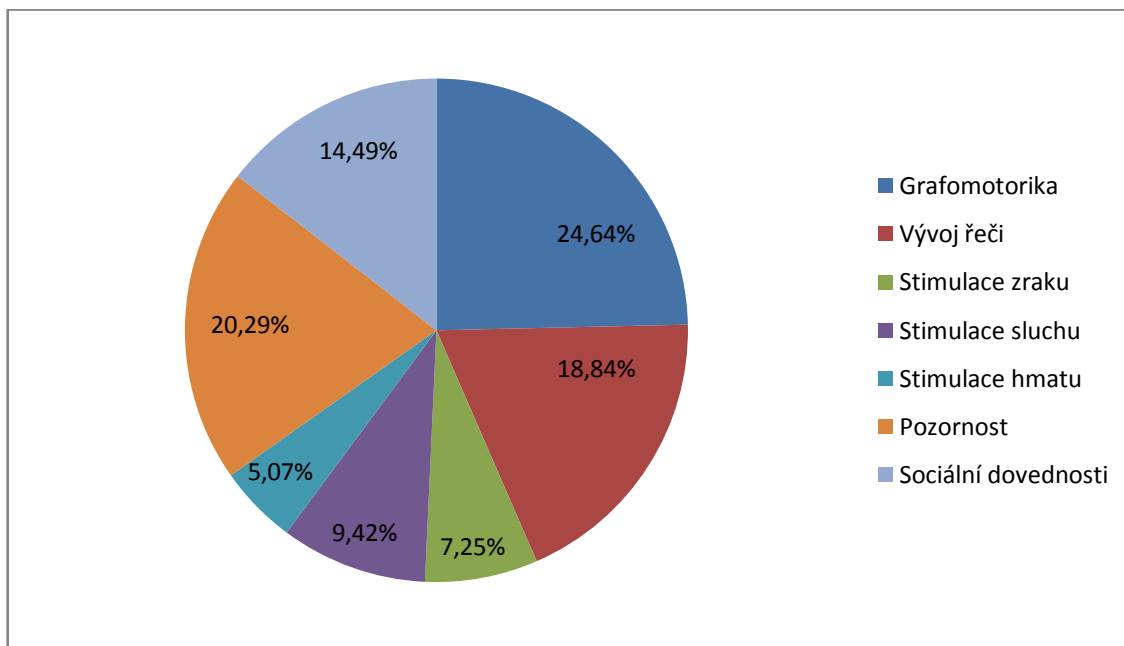
Oblasti zařazované do IVVP jsou dány individuálními potřebami dítěte s OŠD. Dítě by mělo být stimulováno a rozvíjeno v těch oblastech, ve kterých vykazuje oslabení. Dotazovaní respondenti mohli při vyplnění položky dotazníku označit více odpovědí, jejich maximální ani minimální počet nebyl stanoven. Na položku v dotazníku, která se věnovala nejčastěji zařazovaným oblastem do IVVP pro dítě s OŠD, odpovídalo 34 respondentů ze 48 dotazovaných. Ve 14 dotaznících respondenti na tuto otázku odpověděli záporně, a to z důvodu toho, že IVVP pro děti s OŠD netvoří. Učitelky, které IVVP tvoří, uvedly, že nejčastěji při jeho vypracovávání do něj zařazují grafomotoriku, a to v 24,64 %, zdokonalování pozornosti v 20,29 % a stimulaci řečového vývoje v 18,84 %. Nejméně je do IVVP zařazována stimulace hmatu v 5,07 %. Další oblasti jsou uvedeny v tabulce (Tabulka č. 4, s. 53) a pro názornost v grafu (Graf č. 7, s. 54).

**Tabulka 4: Oblasti podle jejich zařazení do IVVP**

Oblasti rozvoje	Počet odpovědí	Vyjádření v %
<b>Grafomotorika</b>	34	24,64 %
<b>Pozornost</b>	28	20,29 %
<b>Rozvoj řeči</b>	26	18,84 %
<b>Sociální dovednosti</b>	20	14,49 %
<b>Stimulace sluchu</b>	13	9,42 %
<b>Stimulace zraku</b>	10	7,25 %
<b>Stimulace hmatu</b>	7	5,07 %
<b>Celkem</b>	<b>138</b>	<b>100 %</b>

Porovnáme-li získané údaje s položkou č. 14 (Položka dotazníku č. 14, s. 50), ve které jsme zjišťovali, kterým oblastem věnují učitelky MŠ nejvíce času při rozvoji dětí s OŠD a s následující položkou č. 20, docházíme k závěrům, že oblasti (grafomotorika 23,50 %, pozornost 19,12 %, řečový vývoj 18,03 %), kterým učitelky věnují nejvíce

času při rozvoji dětí s OŠD, jsou shodné s oblastmi (grafomotorika 24,64 %, pozornost 20,29 %, řečový vývoj 18,84 %), které nejčastěji zařazují učitelky do IVVP.



**Graf 7: Oblasti podle jejich zařazení do IVVP**

Srovnáme-li zjištěná data vyplývající z názorů respondentů s údaji obecnými, kdy se jako nejčastější důvod (31,9 %) udělení OŠD uvádí logopedické vady a poruchy řeči (ČŠI 2013), můžeme se domnívat, že jedním z důvodů, proč se učitelky věnují nejvíce grafomotorice, může být fakt, že předškolní děti nemají dostatek přirozeného pohybu. V přetechizovaném světě se jejich hrubá i jemná motorika, která je základem grafomotoriky, nemá možnost dostatečně rozvíjet (Kutálková 2005b, s. 53–56). Na to, že respondenti vnímají u dětí s OŠD problémy v jemné i hrubé motorice a koordinaci pohybů, poukazuje fakt, že tyto dvě oblasti uvedli respondenti v kolonce „jiné“. Další důvod, proč respondenti více rozvíjejí grafomotoriku a pozornost před řečí, může být dán doporučením pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Hledání důvodů, proč učitelky takto odpověděly, by mohlo být námětem další práce na toto téma.

**Položka dotazníku č. 20: Uved'te, ve kterých oblastech mají děti s odkladem školní docházky nejčastější potíže.**

Respondenti odpovídali na otázku: uved'te tři oblasti, ve kterých mají děti s OŠD nejčastější potíže. Respondenti odpovídali na základě škál 1 nejvíce, 2 více, 3 méně. Ze získaných údajů uvedených v tabulce (Tabulka č. 5, s. 55) je patrné, že z 66,67 % mají

děti s OŠD nejvíce potíže v grafomotorice, více potíže v pozornosti z 58,33 % a méně potíže v oblasti řečového vývoje.

**Tabulka 5: Oblasti nejčastějších potíží dětí s OŠD**

Škála potíží	NEJVÍCE		VÍCE		MÉNĚ	
	Počet odpovědí	Vyjádření v %	Počet odpovědí	Vyjádření v %	Počet odpovědí	Vyjádření v %
<b>Grafomotorika</b>	<b>32</b>	<b>66,67 %</b>	6	12,50 %	5	10,42 %
<b>Pozornost</b>	4	8,33 %	<b>28</b>	<b>58,33 %</b>	9	18,75 %
<b>Rozvoj řeči</b>	8	16,67 %	9	18,75 %	<b>22</b>	<b>45,83 %</b>
<b>Oblast sluchu</b>	0	0 %	2	4,17 %	3	6,25 %
<b>Oblast hmatu</b>	0	0 %	0	0 %	2	4,17 %
<b>Oblast zraku</b>	0	0 %	0	0 %	2	4,17 %
<b>Soc. dovednosti</b>	4	8,33 %	3	6,25 %	5	10,42 %
<b>Celkem</b>	<b>48</b>	<b>100 %</b>	<b>48</b>	<b>100 %</b>	<b>48</b>	<b>100 %</b>

Zajímavým faktem plynoucím z výsledků dotazníkového šetření je opomíjení sluchové, zrakové a hmatové oblasti učitelkami mateřských škol při práci s dětmi s OŠD. Přičemž správně rozvinuté percepční oblasti jsou nezbytné při výuce čtení, psaní a počítání. Z odpovědí na položku dotazníku č. 20 (Položka dotazníku č. 20, s. 54), ve které respondenti uváděli nejčastější obtíže dětí s OŠD a položku dotazníku č. 14 (Položka dotazníku č. 14, s. 50), kde dotazovaní měli stanovit oblasti, kterým věnují nejvíce času při rozvoji dětí s OŠD (oblast sluchu 8,74 %, oblast zraku 8,20 %, oblast hmatu 4,37 %) dosahovaly oblasti percepce velmi malé procento odpovědí. Jedním z důvodů, proč učitelky opomíjely oblast sluchu, může být fakt, že některé projevy sluchového oslabení zařazují do oblasti pozornosti.

## 7.2 Vyhodnocení předpokladů

**Předpoklad 1:** Lze předpokládat, že více než polovina učitelek mateřských škol pracuje s dětmi s odkladem povinné školní docházky na základě metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm.

Předpoklad 1 byl vyhodnocen na základě odpovědí respondentů v dotazníkovém šetření položkou č. 10, kterou bylo zjišťováno, zda učitelky MŠ vzdělávají děti s OŠD podle některého z programů vytvořených odborníky. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že 31,25 % učitelek vzdělává děti s OŠD na základě některého z programů vytvořených odborníky. Z nich 46,67 % učitelek vzdělává děti s OŠD Metodou dobrého startu, 26,67 % podle metody Brigitte Sindelárové, 6,67 % na základě programu Škola před školou 1 a 20 % učitelek využívá při vzdělávání dětí s OŠD tři metody, programy („Maxík, Škola před školou 1, Metoda dobrého startu“, „Hypo, metoda Brigitte Sindelárové, Metoda dobrého startu“ a „Hypo, Kuprev, Maxík“). Záporně odpovědělo 68,75 % učitelek, které děti s OŠD podle programů, metod vytvořených odborníky nevzdělávají. 84,85 % z nich vzdělává děti s OŠD pouze na základě svých pedagogických zkušeností a 15,15 % při vzdělávání dětí ke svým pedagogickým zkušenostem zohledňuje také doporučení z PPP.

Položkou č. 6 bylo zjišťováno, zda se učitelky během své pedagogické praxe vzdělávaly formou samostudia nebo akreditovaným kurzem za účelem osvojit si metodiku práce některého z metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm. Na tuto položku se kladně vyjádřilo 45,3 % respondentů. Na otázku, aby uvedli název kurzů, resp. název osvojené metodiky odpověděli takto: v 50 % odpovědí se učitelky zúčastnily akreditovaného kurzu, kde si osvojily Metodu dobrého startu, v 21,43 % si samostudiem osvojily metodu Brigitte Sindelárové a v 10,72 % program Škola před školou 1. Program Maxík a metoda Hypo byly uvedeny shodným počtem odpovědí 7,14 % a pouze jedna odpověď byla zaznamenána pro metodu Kuprev (3,57 %). Záporně odpovědělo 54,17 % dotazovaných respondentů, kteří se během své pedagogické praxe za účelem osvojit si některou z metodik nevzdělávali.

Položkou č. 13 bylo zjišťováno, zda se MŠ prezentuje tím, že využívá při vzdělávání dětí s OŠD některý z programů vytvořených odborníky. Ze získaných odpovědí jsme zaznamenali 29,17 % kladných odpovědí a 70,83 % odpovědí záporných.



Předpoklad byl ověřen jako neplatný, neboť kladné odpovědi na rozhodné položky týkající se vzdělávání dětí s OŠD podle metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm činily méně než 50 %. Podle našeho názoru se předpoklad nepotvrdil z důvodů malé informovanosti učitelek o metodikách práce. Svou úlohu sehrála také fakta, která vyplynula z průzkumu, že děti s OŠD vzdělávají učitelky ve věkové hranici 51–55 let s délkou pedagogické praxe 31–35 let s dosaženým středoškolským vzděláním, které se již o vzniklé metody tolik nezajímají a při práci s dětmi čerpají ze své dlouholeté pedagogické praxe. Dalším důvodem, proč učitelky MŠ nepracují s OŠD na základě metodických materiálů i přesto, že jsou vyškoleny, může být fakt, že osvojené metody, programy nepoužívají z organizačních důvodů MŠ.

**Předpoklad 2:** Lze předpokládat, že více než polovina učitelek mateřských škol se v rozvoji dítěte s odkladem povinné školní docházky nejčastěji zaměřuje na rozvoj percepčních funkcí.

Předpoklad 2 byl vyhodnocen na základě odpovědí respondentů na 3 následující položky. Položkou č. 14 bylo zjišťováno, jaké oblasti věnují učitelky MŠ nejvíce času při rozvoji dětí s OŠD. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že 23,50 % učitelek věnuje nejvíce času grafomotorice a nejméně (4,37 %) věnují stimulaci hmatu. Pro vyhodnocení percepčních funkcí musíme sloučit stimulaci sluchu (8,74 %), zraku (8,20 %) a hmatu (4,37 %). Z dosažených výsledků usuzujeme, že percepčním funkcím se učitelky při rozvoji dětí věnují z 21,31 %.

Položka č. 20 sloužila ke stanovení, v jakých oblastech mají děti s OŠD největší potíže. Z dosažených údajů je zřejmé, že nejčastější potíže mají děti s OŠD v grafomotorice (66,67 %), naopak nejméně časté mají obtíže v oblasti percepčních funkcí v oblasti sluchu (6,25 %), zraku (4,17 %) a hmatu (4,17 %).

Položkou č. 19 bylo ověřováno, jaké oblasti učitelky nejčastěji zařazují do IVVP pro dítě s OŠD. Respondenti uvedli, že nejčastěji v 24,64 % zařazují do IVVP grafomotoriku, druhou nejčastější oblastí je pozornost (20,29 %), za níž následuje oblast řečového rozvoje (18,84 %). Nejméně často zařazují učitelky do IVVP děti s OŠD oblasti sluchu (9,42 %), zraku (7,25 %) a hmatu (5,07 %), resp. oblasti percepčních funkcí (21,74 %).

Předpoklad byl ověřen jako neplatný. Z uvedených údajů je zřejmé, že se učitelky při rozvoji dětí s OŠD zaměřují na percepční funkce pouze v 21,31 %. Důvodem je, že

děti vykazují větší potíže v oblasti grafomotoriky, pozornosti a řeči, na které se musejí při jejich rozvoji učitelky více zaměřit.

**Předpoklad 3:** Lze předpokládat, že více než polovina učitelek mateřských škol pracuje s dětmi s odkladem povinné školní docházky na základě vypracovaného individuálního výchovně-vzdělávacího plánu.

Předpoklad 3 byl ověřován v dotazníkovém šetření položkou č. 15, která zněla takto: Vypracováváte pro každé dítě s odkladem povinné školní docházky individuální výchovně-vzdělávací plán, na jehož základě s dítětem pracujete? 34 respondentů odpovědělo kladně, představovali 70,83 % z celkového počtu dotazovaných. Opakem bylo 14 respondentů, kteří IVVP pro děti s OŠD netvoří. Jejich odpovědi představovaly 29,17 %. Předpoklad byl ověřen jako platný.

Ověřovaný předpoklad se potvrdil, přestože učitelky MŠ nejsou z legislativního hlediska povinné při vzdělávání dětí s OŠD individuální výchovně-vzdělávací plán tvořit. Jejich iniciativa může vycházet z RVP PV, který uvádí mezi povinnostmi předškolního pedagoga povinnost samostatně plánovat vzdělávací a výchovné činnosti a vykonávat je. Při jejich uskutečnění je podstatné sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky každého dítěte zvlášť a jeho učení hodnotit (RVP PV 2006, s. 45). Nezbytnou součástí práce předškolního pedagoga je dokumentovat důležité informace tak, aby mohl každé dítě dobře poznat, porozumět mu a vyhovět jeho individuálním možnostem a potřebám (RVP PV 2006, s. 41).

**Tabulka 6: Vyhodnocení předpokladů**

Předpoklad	Skutečnost	Výsledek
1. více než polovina učitelek pracuje s dětmi s OŠD na základě metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm	31,25 %	Předpoklad je neplatný
2. více než polovina učitelek se v rozvoji dítěte s OŠD nejčastěji zaměřuje na rozvoj percepčních funkcí	21,31 %	Předpoklad je neplatný
3. více než polovina učitelek pracuje s dětmi s OŠD na základě vypracovaného IVVP	70,83 %	Předpoklad je platný

## 8 Slovní shrnutí výsledků realizovaného průzkumu

Cílem předložené bakalářské práce bylo zmapovat metody práce vhodné pro děti s OŠD, zjistit využívání těchto metod učitelkami mateřských škol a zjistit formu jejich přístupu k dítěti s odkladem povinné školní docházky, analyzovat nejčastější oblasti rozvoje, na které se musejí učitelky vzdělávající děti s OŠD zaměřit a zjistit, zda učitelky sestavují pro děti s OŠD individuální výchovně-vzdělávací plán. Průzkum byl uskutečněn v průběhu měsíce listopadu a prosince roku 2012 prostřednictvím dotazníkového šetření. V realizovaném průzkumu bylo osobně navštíveno 27 MŠ Libereckého kraje a osloveno 60 učitelek vzdělávajících děti s OŠD. Návratnost dotazníků byla 80 %, a z toho plynoucí výzkumný vzorek byl tvořen 48 respondenty, kteří vzdělávají děti s OŠD. Výsledky dotazníkového šetření byly statisticky zpracovány do tabulek a grafů, na jejichž základě bylo provedeno ověření předpokladů průzkumu.

Realizovaný průzkum přinesl zajímavé zjištění. Děti s OŠD jsou nejčastěji vzdělávány učitelkami ve věkové hranici 51–55 let a s délkou pedagogické praxe 31–35 let, které mají v 62,5 % nejvyšší dosažené vzdělání střední pedagogické. Více než jedna třetina takto velmi zkušených učitelek upřednostňuje při vzdělávání dětí s OŠD individuální formu vzdělávání kombinovanou se vzděláváním skupinovým společně s ostatními dětmi ze třídy MŠ. Přičemž takto vzdělávané děti navštěvují homogenní třídy. Jako pozitivum můžeme prezentovat zjištěná data, která ukazují, že učitelky ze 70,83 % pracují s dětmi na základě IVVP, který vypracovávají nad rámec svých povinností, protože z hlediska legislativního (Vyhláška č. 147/2011Sb.) nejsou povinny jej pro děti s OŠD vypracovávat. Z dalších výsledků průzkumu vyplývá, že učitelky tvořící IVVP jej sestavují z 44,12 % na základě závěrů a doporučení školského poradenského pracoviště a vlastní diagnostiky. S vypracovaným IVVP jsou rodiče dětí s OŠD seznámeni v 85,29 %, ale na jeho tvorbě se spolupodílí pouze ve 20,59 %. Fakt, že učitelky vzdělávají děti na základě IVVP, svědčí o tom, že přistupují ke každému dítěti individuálně a snaží se cíleným rozvojem dítě s OŠD stimulovat tak, aby mohlo úspěšně zvládnout nároky na něj kladené vstupem do základní školy. Nejčastější obtíže vykazují děti v oblasti grafomotoriky (66,67 %), v pozornosti (58,33 %) a v oblasti řeči (45,83 %). Ze získaných údajů vyplynulo, že oblasti nejčastějších obtíží jsou i oblastmi, kterým učitelky při vzdělání dětí věnují nejvíce času a podle učitelek, které vytvářejí individuální výchovně-vzdělávací plán, jsou i oblastmi, které do něj i nejčastěji zařazují.

Další data, která jsme plánovali prostřednictvím dotazníkového šetření zmapovat, se týkala využívání programů vytvořených odborníky při vzdělávání dětí s OŠD, které jsou koncipovány tak, aby cíleně rozvíjely právě ty oblasti, ve kterých vykazují děti s OŠD oslabení. Po vyhodnocení získaných dat bylo zjištěno, že programy vytvořené odborníky využívá při vzdělávání dětí s OŠD jedna třetina učitelek ze zkoumaného vzorku. Nejčastěji používanou metodou je Metoda dobrého startu, kterou využívá 46,67 % z již zmíněné jedné třetiny učitelek. Učitelky, které při vzdělávání dětí s OŠD výše uvedené programy, metody nevyužívají, vzdělávají děti na základě svých dosažených pedagogických zkušeností a přihlížejí k doporučení školského poradenského pracoviště.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou dítěte s odloženou povinnou školní docházkou, jeho psychickým i fyzickým vývojem a metodami práce, které vedou ke komplexnímu rozvoji dítěte s odkladem povinné školní docházky tak, aby bylo připraveno na vstup do první třídy základní školy.

Cílem práce bylo zmapovat metody práce vhodné pro děti s odkladem povinné školní docházky, zjistit, jak jsou využívány učitelkami mateřských škol a jaká je forma jejich přístupu k dítěti s odkladem povinné školní docházky.

Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části byla na základě vhodné literatury objasněna teoretická východiska bakalářské práce, která se zabývají vývojem dítěte v předškolním období, jeho charakteristickými rysy a specifiky vývoje. Součástí první kapitoly teoretické části bylo objasnění termínu školní zralost a připravenost, a to i z pohledu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Druhá kapitola bakalářské práce byla věnována odkladu povinné školní docházky, a to z pohledu legislativy i pedagogické diagnostiky dítěte s odkladem povinné školní docházky. Součástí této kapitoly bylo objasnění termínu individuální výchovně-vzdělávací plán, který označuje plán nebo program vypracovaný učitelkami mateřských škol pro konkrétní dítě s odkladem povinné školní docházky tak, aby na jeho základě docházelo ke komplexnímu rozvoji vedoucímu k dosažení klíčových kompetencí budoucího žáka základní školy. Třetí kapitola byla věnována metodám a programům práce pro děti s odkladem povinné školní docházky.

Praktická část byla tvořena výsledky z uskutečněného průzkumu, jejich zpracováním a následným vyhodnocením. Vlastní zjištění potřebných dat bylo realizováno metodou dotazník. Respondenty tvořily učitelky mateřských škol v části Libereckého kraje, které vzdělávaly děti s odkladem povinné školní docházky. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly zjišťovány údaje charakterizující vzorek respondentů a data potřebná k vyhodnocení stanovených předpokladů. Na základě zjištěných údajů jsou děti v mateřských školách vzdělávány zkušenými učitelkami s dlouholetou pedagogickou praxí, které mají ukončené středoškolské vzdělání. Děti s odkladem povinné školní docházky navštěvují v polovině případů třídy homogenní, ve kterých jsou především vzdělávány individuální formou kombinovanou se vzděláváním skupinovým společně

s ostatními dětmi ze třídy mateřské školy. Při vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky navštěvujících třídy heterogenní (smíšené) učitelky preferují individuální vzdělávání. Pozitivním ukazatelem v přístupu k dětem s odkladem povinné školní docházky je zjištěný fakt, že 70,83 % učitelek pro ně nad rámec svých povinností vypracovává individuální výchovně-vzdělávací plán. Tato skutečnost svědčí o tom, že ke každému dítěti s odkladem povinné školní docházky přistupují individuálně a cíleným rozvojem jeho oslabených stránek se jej snaží stimulovat tak, aby úspěšně zvládlo při vstupu do základní školy nároky první třídy. Podle oslovených respondentů výsledky realizovaného průzkumu ukazují, že nejčastějšími oblastmi, ve kterých děti s odkladem školní docházky vykazují oslabení, jsou grafomotorika, pozornost a řečový vývoj. Zároveň jsou to oblasti, kterým učitelky věnují nejvíce času při vzdělávání dětí s odkladem. K vhodné stimulaci oslabených dílčích funkcí u dětí s odkladem povinné školní docházky využívá jedna třetina učitelek metody a programy vytvořené odborníky. Nejčastější využívanou metodou je Metoda dobrého startu. Zbylé dvě třetiny učitelek vzdělávají děti s odkladem povinné školní docházky na základě svých pedagogických zkušeností a doporučení školského poradenského pracoviště.

Přínosem práce bylo získání přehledu o metodách a programech vhodných pro děti s odkladem školní docházky, o využívání těchto metod, programů učitelkami mateřských škol, o formách přístupu k dětem s odkladem, o oblastech, ve kterých vykazují oslabení, a také o dosaženém vzdělání učitelek a délce jejich pedagogické praxe. Práce přinesla překvapivé zjištění, že učitelky vypracovávají nad rámec svých povinností plány, na jejichž základě rozvíjejí děti s odkladem povinné školní docházky. Na základě bakalářské práce shledáváme také rezervy v malém procentu využívání metod a programů vytvořených odborníky při vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky, které mohou být důvodem k zamyšlení a hledání možných řešení.

## NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Navrhovaná opatření jsou určena pedagogickým pracovníkům mateřských škol, které vzdělávají děti s odloženou povinnou školní docházkou, rodičům dětí i odborné veřejnosti zabývající se problematikou předškolní výchovy.

Na základě zjištěných skutečností lze navrhnout pro učitelky mateřských škol následující opatření. Považujeme za vhodné, aby si učitelky vzdělávající děti s odkladem povinné školní docházky zjistily informace o jednotlivých metodách a programech vhodných jako podpora dětí v odkladovém školním roce, aby při výběru konkrétní metody, programu braly zřetel na organizační strukturu jejich mateřské školy. Existují metodické materiály vhodné pro individuální vzdělávání, jiné pro skupinové. Vybranou metodu, program je vhodné si osvojit účastí na výukovém kurzu. Dalším opatřením při rozvoji dětí s odkladem povinné školní docházky může být studium vhodné literatury, které lze využít při diagnostice dítěte s odkladem povinné školní docházky, při tvorbě individuálního výchovně-vzdělávacího plánu nebo jako inspiraci při konkrétní práci s dítětem. Z celé řady publikací lze doporučit knihu Školní zralost od autorek Bednářové a Šmardové. Dále navrhujeme navázání spolupráce mezi učitelkami mateřských škol a rodiči dětí. Učitelky by měly rodičům dětí s odkladem školní docházky zdůraznit nutnost stimulovat oslabené stránky dítěte během odkladového školního roku a vysvětlit jim, že nelze spoléhat pouze na dozrání dítěte. Dále by měly učitelky rodiče podpořit a motivovat tak, aby se nejen hravou formou podíleli na rozvoji oslabených stránek svého dítěte.

Navrhovaným opatřením pro rodiče dětí s odkladem povinné školní docházky je informovat se o možnostech rozvíjení jejich dítěte. Některé metody, programy jsou aplikovatelné v domácím prostředí, např. metoda Brigitte Sindelarové Předcházíme poruchám učení. Nebo mohou rodiče přijmout nabídku kurzů v prostředí pedagogicko-psychologické poradny. Při rozvoji jejich dítěte by měli spolupracovat s učitelkou mateřské školy zejména při tvorbě individuálního výchovně-vzdělávacího plánu, prostřednictvím kterého dochází k cílené stimulaci oslabených dílčích funkcí dítěte s odkladem povinné školní docházky.

V poslední řadě jsou navrhovaná opatření určena odborné veřejnosti, aby otevřela odbornou diskuzi, na jejímž základě by došlo k terminologickému sjednocení termínů

označujícího plány, programy, které vypracovávají učitelky pro děti s odkladem povinné školní docházky. Za vhodný název používaný v této práci považujeme termín autorek Bednářové a Šmardové „*individuální výchovně-vzdělávací plán*“ (Bednářová, Šmardová 2011, s. 7), který je z hlediska závazných rámců předškolní výchovy dostatečně výstižný. Dalším navrhovaným opatřením je více propagovat jednotlivé metody, programy vhodné pro děti s odkladem povinné školní docházky formou odborné literatury a článků, pořádáním odborných přednášek a vzdělávat učitelky mateřských škol vedením kurzů zaměřených na metodické materiály.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALLEN, K., E., MAROTZ, L., R., 2008. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2008. Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Dotisk 1. vydání. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2011. Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Dotisk 1. vydání. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, T., 2007. První třídou bez pláče. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1906-1.

BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J., 1998. Metoda dobrého startu. 1. vydání. Ostrava: Kasimo. ISBN 80-902497-0-1.

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P., 2004. Je vaše dítě připraveno do první třídy? 1. vydání. Brno: Computer Press. ISBN 80-722-6637-3.

*Cogito: Centrum kognitivní edukace* [online]. Aktualizováno 7. 7. 2009 [vid. 28. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=vyuziti-metody-instrumentalniho-obohaceni&lang=cz>

ČŠI, 2013. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2011/2012. In: *Česká školní inspekce* [online]. 4. 2. 2013 [vid. 6. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-CSI-za-skolní-rok-2011-2012>

KLÉGROVÁ, J., 2003. Máme doma prvňáčka. 1. vydání. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1020-1.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D., 2004. Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče. 1. vydání. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-291-X.

KUNCOVÁ, P., 2004. Kuprev. Praha.

*Kuprog cz, s.r.o.* [online]. [vid. 15. 9. 2012]. Dostupné z: <http://www.kuprog.cz/>

- KUTÁLKOVÁ, D., 2005a. Jak připravit dítě do první třídy. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1040-4.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2005b. Logopedická prevence. Praha: Portál. ISBN 80-7367-056-9.
- LANGMEIER, J., 1991. Vývojová psychologie pro dětské lékaře. 2. vydání. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0098-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1998. Vývojová psychologie. 3. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-195-X.
- LEŽALOVÁ, R., 2010. Odklad povinné školní docházky. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 8. 12. 2010 [vid. 12. 9. 2012]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html/>
- MATĚJČEK, Z., 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0870-1.
- MICHALOVÁ, Z., 2002. Hypo. Beroun: Privátní pedagogicko-psychologická poradna.
- MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY, 2013. Informativní počet občanů ČR ve všech obcích, v obcích 3. typu a v městských částech. In: *Moderní úřad* [online]. 1. 1. 2013 [vid. 20. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/statistiky-pocty-obyvatele-v-obcich.aspx>
- PLHÁKOVÁ, A., 2010. Učebnice obecné psychologie. 1. vydání. Dotisk. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRODYS: *Poradenství v oblasti speciální pedagogiky* [online]. [vid. 15. 9. 2012]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/kurzy.htm>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J., 2008. Pedagogický slovník. 5. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ 2006. In: *Zákon 561/2004*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-00-5.
- RENDLOVÁ, H., ed. 1995. Šimon půjde do školy: program všestranného rozvoje předškolního dítěte. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-046-4.
- REZKOVÁ, V., TUMPACHOVÁ, L., 2004. Škola před školou 1. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.

RÝDL, K., 1993. Vybíráme školu pro svoje dítě. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-7169-032-5.

SINDELAROVÁ, B., 1996. Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-85282-70-4.

SVOBODOVÁ, E., et al. 2010. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠVANCAR, R., 2013. Školské odbory o kariérním systému: nescházejí jenom peníze, ale i jasná ucelená představa. In: *Učitelské noviny*, roč. 116, č. 23, s. 8,9. ISSN 0139-5718.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-213-5.

Vyhláška č. 147/2011 Sb. Ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 56.

Zákon č. 472/2011 Sb. Ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů do textu školského zákona. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 161, s. 6317–6327 [vid. 20. 9. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/promitnuti-zakona-c-472-2011-sb?highlightWords=sb%C3%ADrka+z%C3%AAlkon%C5%AF+%C4%8D.+472%2F2011>

ZELINKOVÁ, O., 2011. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2007. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. Dotisk 5. vydání. Praha: D+H. ISBN 978-80-903869-3-8.

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha 1:** Průvodní dopis a dotazník pro učitelky dětí s OŠD (viz text na s. 39)

**Příloha 2:** Návrh struktury individuálního výchovně-vzdělávacího plánu pro děti s OŠD  
(viz text na s. 30 a s. 49)

## Příloha 1

### PRŮVODNÍ DOPIS A DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI PRO UČITELKY DĚTÍ S OŠD

Vážené kolegyně,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku věnovaného tématu odklad povinné školní docházky. Získané údaje budou zpracovány v průzkumné části mé bakalářské práce. Vámi uvedené údaje jsou anonymní a budou použity pouze ke studijním účelům. Vámi zvolenou odpověď označte křížkem nebo zakroužkujte, příp. odpověď dopište.

Předem děkuji za Váš čas potřebný k vyplnění mého dotazníku. K listině dotazníku přikládám ofrankovanou a nadepsanou obálku s mojí adresou. Vyplněný dotazník prosím vložte do obálky a poté stačí jen obálku vhodit do poštovní schránky.

Gabriela Nováková,  
studentka 3. ročníku Speciální pedagogiky  
obor Předškolní věk, Technická univerzita v Liberci

#### Vysvětlivky:

V dotazníku je uveden termín **individuální výchovně-vzdělávací plán (IVVP)**, který je obdobou termínu **individuální vzdělávací plán (IVP)**, který se z hlediska legislativního (Vyhláška č. 147/2011Sb) vypracovává pro děti, žáky individuálně integrované nebo pro děti, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky speciálních škol. Do této skupiny žáků děti s odkladem povinné školní docházky nepatří.

1) Pohlaví

2) Věk

3) Vzděláváte děti s odkladem povinné školní docházky?

ANO

NE

4) Dosažené vzdělání (prosím zakroužkujte)

- Bez kvalifikace
- Střední pedagogická škola
- Vyšší odborná pedagogická škola
- Bakalářský studijní obor zaměřený na předškolní pedagogiku
- Magisterský studijní obor zaměřený na předškolní pedagogiku
- Bakalářský studijní obor zaměřený na speciální pedagogiku
- Magisterský studijní obor zaměřený na speciální pedagogiku

5) Délka odpracované pedagogické praxe?

6) Vzdělávala jste se během své pedagogické praxe samostudiem nebo akreditovaným kurzem za účelem osvojit si metodiku práce některého z metodických materiálů vytvořených odborným pracovištěm vhodných pro děti s OŠD?      ANO      NE

7) Pokud jste v položce č. 6 odpověděli ANO, uveďte název osvojené metodiky, resp. kurzu.

8) Jaké je rozdělení dětí do tříd ve vaší mateřské škole dle věku?

9) Jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky ve vaší mateřské škole? (prosím zakroužkujte)

- Individuálně
- Ve skupině společně s jinými dětmi s odkladem povinné školní docházky
- Ve skupině společně s ostatními dětmi ze třídy MŠ
- Ve speciální třídě
- Jinak (uveďte)

10) Stimulujete děti s odkladem povinné školní docházky podle některého z programů, metod vytvořených odborníky? ANO NE

11) Pokud v otázce č. 10 odpovíte NE, uveďte, na základě čeho stimulujete děti s odkladem povinné školní docházky.

- Vzdělávám děti s odkladem povinné školní docházky na základě svých pedagogických zkušeností.
- Jiný způsob ( uveďte jaký)

12) Pokud v otázce č. 10 odpovíte ANO, uveďte program, metodu, podle kterých děti s OŠD stimulujete.

- Kuprev
- Metoda dobrého startu
- Hypo
- Maxík
- Škola před školou 1
- Metoda Brigitte Sindelárové
- Kumot
- Dennisova metoda
- Feuersteinova metoda
- Jiný (uveďte jaký)

13) Prezentuje se vaše mateřská škola tím, že využívá při vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky některý z programů vytvořených odborníky?

ANO NE

14) Uveďte, které z následujících oblastí věnujete nejvíce času při rozvoji dětí s odkladem povinné školní docházky.

- Grafomotorika
- Vývoj řeči
- Stimulace zraku
- Stimulace sluchu
- Stimulace hmatu
- Pozornost
- Sociální dovednosti
- Jiné (uved'te)

15) Vypracováváte pro každé dítě s odkladem povinné školní docházky individuální výchovně-vzdělávací plán? ANO      NE

16) Na jakém základě vypracováváte individuální výchovně-vzdělávací plán pro dítě s odkladem školní docházky? (můžete označit 1 i více možností)

- Závěrů vyšetření dítěte a doporučení školského zařízení (SPC, PPP)
- Vlastní diagnostiky dítěte
- Přání rodičů
- Jiném (uved'te)

17) Jsou s individuálním výchovně-vzdělávacím plánem seznámeni rodiče dítěte s odkladem povinné docházky? ANO      NE

18) Spolupracují rodiče na tvorbě individuálního výchovně-vzdělávacího plánu pro dítě s odkladem povinné školní docházky? ANO      NE



- 19) Označte vzdělávací oblasti, které nejčastěji zařazujete do individuálního výchovně-vzdělávacího plánu.

	Grafomotorika	
	Vývoj řeči	
	Stimulace zraku	
	Stimulace sluchu	
	Stimulace hmatu	
	Pozornost	
	Sociální dovednosti	
	Jiné (uveďte)	

- 20) Uveďte, ve kterých oblastech mají děti s odkladem školní docházky nejčastější potíže. (uveďte pouze tři oblasti a očísľujte je podle škály 1 – nejvíce, 2 – více, 3 – méně)

	Grafomotorika	
	Vývoj řeči	
	Stimulace zraku	
	Stimulace sluchu	
	Stimulace hmatu	
	Pozornost	
	Sociální dovednosti	
	Jiné (uveďte)	

**Děkuji za Váš čas.**

## **Příloha 2**

### **Návrh struktury individuálního výchovně-vzdělávacího plánu pro děti s OŠD**

**Hlavička školy**

#### **INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PLÁN**

**Jméno žáka:**

**Datum narození:**

**Adresa:**

**Závěr vyšetření PPP:**

**Školní vzdělávací program:**

**Pedagogická diagnostika:**

**Vzdělávací oblasti:**

- 1. Rozvíjení hrubé motoriky**
- 2. Rozvíjení jemné motoriky**
- 3. Komunikace a řeč**
- 4. Rozvíjení rozumových schopností**
- 5. Rozvíjení sluchové percepce**
- 6. Rozvíjení zrakové percepce**
- 7. Rozvíjení sebeobslužných činností, pracovních návyků a dovedností**

**Vypracoval:**

**Datum:**

